Abimael Antunes Marques



GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA – MT: 1969 A 1974:

Tempos e espaços

Atena Editora
Ano 2023

Abimael Antunes Marques



GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA – MT: 1969 A 1974:

Tempos e espaços

Atena Editora
Ano 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Imagens da capa
Acervo do autor
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Ginásio agrícola Gustavo Dutra – MT: 1969 a 1974: Tempos e espaços

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor
Autor: Abimael Antunes Marques

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M357 Marques, Abimael Antunes
Ginásio agrícola Gustavo Dutra – MT: 1969 a 1974: Tempos e espaços / Abimael Antunes Marques. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1571-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.718232306

1. Ensino profissional. 2. Trabalhadores - Educação. I. Marques, Abimael Antunes. II. Título.
CDD 370.113

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A minha família, pelo estímulo, carinho e paciência.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pela oportunidade e pelo privilégio que me foram dados em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este curso, perceber e atentar, em profundidade, para a relevância do tema que já fazia parte de minha vida.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho, pelo incentivo, simpatia e presteza no auxílio às atividades e discussões sobre o andamento e normatização desta Tese de Doutorado.

Especialmente aos professores do Doutorado, pelo espírito inovador e empreendedor de cada um na tarefa de multiplicar seus conhecimentos, pelas disciplinas deles nos ensinando a importância do trabalho de aprofundamento dos temas que fazem parte de nossa vida profissional.

Aos saudosos professores Octacílio da Costa Monteiro (in memoriam), Rita da Costa Carvalho (in memoriam), Renato Simião da Costa (in memoriam), Balbino Gonzaga dos Reis (in memoriam), Castílio Destéfani, Mateus de Souza Ferreira e Hilário Vieira Farias sujeitos de uma práxis pedagógica invejável e que deixaram um rastro fecundo na História da Educação agrícola mato-grossense.

Aos demais idealizadores, coordenadores e funcionários da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos colegas de classe pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade e solidariedade.

À minha família pela paciência em tolerar a minha ausência.

Acredita-se que este trabalho, no recorte cronológico proposto, trará importante contribuição à história da educação mato-grossense, uma vez que não dispomos de variedades de investigações científicas que versam sobre instituições educacionais agrícolas no Estado. A instituição foi criada com o intuito de alavancar a agropecuária mato-grossense através da introdução de novas técnicas de produção no campo. No entanto, como se verá, o Ginásio Agrícola "Gustavo Dutra" encontrou enormes dificuldades para desempenhar essa função, mesmo porque ela serviu como trampolim para a continuidade dos estudos de alunos egressos em outros Estados da federação.

A partir dessa consideração, a problemática deste trabalho estará centrada na compreensão dos determinantes históricos das diferentes significações imputadas ao Ginásio Agrícola "Gustavo Dutra", tenham sido elas advindas de fontes escritas ou orais, do discurso oficial ou aquele expresso pelos egressos entrevistados.

Objetiva-se, também, enfocar o conjunto do sistema educacional de Mato Grosso, destacando sua especificidade enquanto uma instituição federal, de cunho rural e enfatizando sua colaboração enquanto diferencial na formação dos jovens mato-grossenses.

Para a configuração do quadro teórico, faz-se uso das orientações teórico-metodológicas que dão vida à História das Instituições Educacionais, conciliadas com as vertentes da Cultura Escolar. Conclui-se que o espaço escolar do Ginásio Agrícola "Gustavo Dutra" era determinado por práticas arbitrárias do regime militar, que vinham de cima para baixo, e eram realizadas sem contestação de professores, pessoal administrativo e alunos. Embora convivessem com determinadas privações, professores e alunos são unânimes em afirmar que a escola foi determinante em suas formações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A pesquisa, Ginásio Agrícola Gustavo Dutra – MT: 1969 a 1974: Tempos e espaços, justifica-se pela necessidade de se aprofundar em um período ditatorial da história da educação brasileira, mais especificamente nessa escola agrícola, mantida pelo governo federal e que funcionava em regime de internato.

Para situar a instituição foco desta análise, é importante alguns dados históricos. Sabe-se que no dia 14 de abril de 1943, por meio do Decreto-Lei nº 5.409, o governo federal criou – em um local denominado São Vicente, município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso – um Aprendizado Agrícola subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. Como nos demais estabelecimentos desse tipo de ensino em todo País, esse também era destinado aos menores desvalidos, àqueles que careciam de escolas, uma vez que suas famílias não dispunham de condições financeiras para colocá-los em uma unidade escolar comum. Eram menores na faixa etária entre 10 e 16 anos e que não podiam ser considerados delinquentes e nem portadores de doenças contagiosas ou, ainda, que tivessem alguma deficiência física que os impossibilitassem de praticar os serviços agrícolas ou da indústria rural.

Naquele tempo, o trabalhador rural praticava uma agricultura rudimentar, desprovida de quaisquer técnicas que pudessem aumentar a produtividade das lavouras. A tecnologia encontrava-se distante dos campos produtivos e só com a implementação de modernos e bem equipados estabelecimentos de ensino é que se poderia vencer o desafio de uma transformação da agricultura nacional. Nesse sentido, os Aprendizados Agrícolas deixaram significativa parcela de contribuição no desenvolvimento da agricultura brasileira, pois neles eram organizadas as

> [...] semanas ruralistas, durante as quais se utilizavam o cinema, o rádio, demonstrações práticas, palestras educativas e exposições regionais, como meios capazes de esclarecer e orientar o homem do campo na melhoria de suas condições de vida e de seus métodos de trabalho [...] (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1987, p. 182).

Esses eventos tinham uma finalidade específica para o governo, ou seja, era necessário que tudo se fizesse para que esses estabelecimentos se tornassem os centros de atração para as populações vizinhas, mantendo-as na zona rural, como forma de evitar o seu deslocamento para os centros urbanos, ou seja, o êxodo rural.

Quando se trata da história de instituições educacionais, os esforços efetivados na produção de conhecimentos, em âmbito nacional, servem de base para este estudo, a

exemplo das análises produzidas por Magalhães[1], Gatti Jr.[2], Buffa e Nosella[3], dentre outros. Ao comentar sobre a construção histórica de uma instituição educacional, Magalhães trata o assunto da seguinte maneira:

> A construção da história de uma instituição educativa visa conferir uma identidade cultural e educacional. Uma interpretação do itinerário histórico, à luz do seu próprio modelo educacional. A história de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexificação crescente, pelo que, à triangulação entre os historiais anteriores, à memória e o arquivo, se haverá de contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição – o seu modelo pedagógico (MAGALHÃES, 1999, p. 72).

Para proceder a esse levantamento histórico da instituição focalizada neste estudo, serão analisados os documentos depositados em seu arquivo. Pelos muitos silêncios projetados pela documentação institucional, recorreremos a fontes de outra natureza como, por exemplo, a legislação. O cotidiano escolar, por sua vez, será avaliado tendo por base os documentos oficiais e a história oral.

Ainda, segundo Magalhães:

> Se a primeira aproximação à história de uma instituição educativa se obtém a partir de um olhar externo é, todavia, à medida que o historiador mergulha na sua interioridade a partir de informações que lhe permitam uma análise sistemática, sob um mesmo conjunto de fenômenos, que o historiador estabelece hipóteses-problema e esboça um sentido para as suas investigações. Uma compreensão, uma hermenêutica que se processa de forma gradual e para a qual os primeiros contactos com o arquivo são fundamentais. O arquivo, tal como se encontra organizado, quando o investigador inicia o seu trabalho, constitui uma informação multidimensional e uma representação muito aproximada da evolução, das dimensões e do sentido que a instituição empresta ao seu quotidiano e ao seu destino. O arquivo é uma imagem complexa, mas muito sugestiva, capaz de fornecer ao investigador percepção que constitui uma iluminação sobre a realidade a historiar e sobre o processo epistémico para o fazer (MAGALHÃES, 1999, p. 70).

Dentre as várias transformações nominais que sofreu através dos tempos, apontamos algumas, conforme mostra a Tabela 1.

1 MAGALHÃES, Justino. Breve apontamento para a história das instituições educativas e contributo para a História das Instituições Educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional.* Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1999.

2GATTI Jr., Décio. *A pesquisa histórico-educacional sobre as instituições educacionais brasileiras: reflexões teórico-metodológicas*. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, I, 2000, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro: Paideia Sistemas; Horizonte de Eventos, 2000. 1 CD-ROM.

3 BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. Scholamater: a antiga Escola Normal de São Carlos – 1911-1933*, Industrialização e educação*. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 1996*:* a Escola Profissional de São Carlos 1932-1971. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP/CEETEPS, 1998 e Escola de Engenharia de São Carlos. *Os primeiros tempos*, 1948-1971, São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 2001.

	NOMES	ANO
1	Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra	1944
2	Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra	1947
3	Escola Agrícola Gustavo Dutra	1956
4	Colégio Agrícola Gustavo Dutra	1964
5	Ginásio Agrícola Gustavo Dutra	1968
6	Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá-MT	1979
7	Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá	2002
8	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/Campus São Vicente	2007 Atual

Tabela 1. Nomes que o Ginásio recebeu ao longo de sua história.

Fonte: Dados da pesquisa.

O recorte para este estudo volta aos anos de 1969 a 1974, período do governo do então presidente Emílio Garrastazu Médici, o chamado *Anos de Chumb*o. Nesse período, as garantias individuais foram abolidas, o *Estado de Direito* encerrado, o Congresso fechado pelos atos institucionais e a censura implantada em todos os níveis, tudo em nome da Segurança Nacional. São fatos que vêm ao encontro do objetivo geral desta pesquisa: investigar como se deu a ocupação do tempo e do espaço escolar no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra durante esse período, mostrando como e por que se dava a exigência do uniforme, a imposição aos cultos cívicos ufanistas, a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, o dever sempre maior que o direito do exercício da cidadania, como e por que foram criados os Centros Cívicos, a rigidez da disciplina escolar e as sanções disciplinares.

A pesquisa desse recorte da história do Brasil, conjuntamente com a investigação da história do Ginásio, também nos leva a objetivos específicos na ânsia de averiguarmos, dentre muitos, alguns elementos presentes naquela cultura escolar. Assim, consideramos importantes os exames sobre a exigência do uniforme escolar; como se davam as atividades cívicas e como elas eram utilizadas para propagar a ideologia capitalista; como era ministrado o ensino de Educação Moral e Cívica, como se dava um direcionamento categoricamente alienante e ufanista, ao ensinar sobre um Brasil perfeito que nunca existiu; verificar a relação dever/direito ao exercício da cidadania, isto é, como se dava a relação que a instituição estabelecia entre os deveres e os direitos dos alunos, geralmente os primeiros em superioridade; analisar como e por que foram criados os Centros Cívicos, enquanto que os históricos grêmios estudantis foram censurados e até proibidos; averiguar como se impunha a disciplina escolar e como se davam as sanções disciplinares aos alunos.

Para alcançarmos esses objetivos, faremos uso das orientações teórico-metodológicas, por meio dos estudos de Décio Gatti Jr. e Justino Magalhães, porque

entendemos que são importantes para compreendermos melhor a história das instituições educacionais, conciliada com a da cultura escolar. Para Magalhães, é necessário fazer uma mesoabordagem das instituições para compreender a sua evolução, a sua relação com o meio social que a cerca, enfim, "uma abordagem que permita a construção de um processo histórico que confira uma identidade às instituições educativas. Uma mesoabordagem, associada a uma renovação nos quadros epistemológico e hermenêutico" (MAGALHÃES, 1999, p. 63).

De acordo com a orientação teórica defendida atualmente, o processo de construção de interpretações sobre o passado se faz no diálogo necessário entre nossas ideias e concepções e os indícios que conseguimos agrupar para corroborar as nossas assertivas.

Assim, a história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado desses espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem. Parece-nos que a ênfase dada às análises mais sistêmicas cedeu lugar às análises que privilegiam uma visão mais profunda dos espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem (GATTI Jr, 2003, p. 4).

Nesse sentido, Magalhães defende que:

> Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo-lhe um sentido histórico[4].

A incursão pela cultura escolar estará assentada em Dominique Julia, para quem:

> [...] a cultura escolar é descrita como um conjunto de ***normas*** que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de ***práticas*** que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela ***schooled society*** que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos[5]. Enfim, por cultura escolar é conveniente

4 MAGALHÃES, Justino. Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. Universidade do Minho (mimeo.), p. 2.

5 Cf. Illich (1971); numa visão bastante diferente, fundada na teoria da motivação e visando na verdade o fortalecimento dos dispositivos escolares de um complexo educativo (cité éducative), cf. T.Husén (1974). A bibliografia sobre esse tema é precisa e abundante.

> compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11).

António Viñao Frago será outro autor ao qual se recorrerá. Frago (1995) esclarece que a cultura escolar é a reunião das partes que constituem os aspectos institucionalizados (práticas, condutas, modos de vida, hábitos, ritos, função, uso do espaço, simbologia, materialidade física, transformação, modos de pensar, significados e ideias diferenciadas) que caracterizam a instituição de ensino como uma organização. Por possuir vários níveis, Frago alerta que seria interessante referir-se, então, às culturas escolares, podendo ser apresentada uma perspectiva individual, grupal, organizativa ou institucional de alguns de seus aspectos. E como entre dois ou mais dos seus aspectos têm mais importância que outros, no sentido de que são seus organizadores ou definidores, Frago justifica o porquê de escolher o espaço e o tempo escolares enquanto aspectos relevantes (FRAGO, 1995, p. 68-69).

Frago diz que o espaço escolar é percebido como uma espécie de discurso que traz, em sua materialidade, um sistema de valores, uma forma silenciosa de ensino que, ao se submeter a qualquer mudança, acaba por transformar a sua natureza cultural e educativa. Para tratar de tal aspecto, seriam considerados dois enfoques: um que traria a natureza da escola como lugar, conforme as suas tipologias em determinadas áreas e período histórico e outro chamado estatigráfico que examinaria o espaço escolar como território material e mental, que indicaria a concepção ou ideia que se tem da instituição escolar, da configuração física e da disposição interna de pessoas e objetos (FRAGO, 1995, p. 69-70).

A escolha do objeto específico deste estudo está diretamente relacionada com o fato de o autor trabalhar há mais de 20 anos com a Educação Profissional e Tecnológica (Ensino Agrícola), ter concluído o curso de Mestrado trabalhando com a história das instituições educacionais e por ter trabalhado durante um ano na cidade de Confresa, no Estado de Mato Grosso, frente à Coordenação de um Curso Técnico em Agropecuária voltado aos assentados da Reforma Agrária da Região Araguaia Xingu. Assim, evidentemente, é fabuloso perceber o quanto um determinado estudo pode contribuir para a elucidação de aspectos históricos e se tornar um poderoso mecanismo na reestruturação social, atuando como elemento de transformação sobre o valor significativo do ensino.

Por meio da abordagem da história das instituições escolares visualiza-se também a possibilidade de estar em consonância com a tendência nacional em História e Historiografia da Educação, de estar realizando estudos voltados especialmente para a questão da escola pública no Brasil. Nesse sentido, percebe-se que, nas últimas décadas, a pesquisa investigativa relacionada à produção de conhecimentos no campo da História da Educação está passando por um intenso processo de reformulação teórico-metodológico, ampliando as possibilidades paradigmáticas de atuação. Assim, há a oportunidade de se realizar um

trabalho de descrição, análise e reflexão buscando as razões e os efeitos da implantação da Educação Escolar no Brasil. Conforme GATTI Jr (2003, p. 4):

> Percebe-se, por fim, que a pesquisa histórico-educacional beneficiou-se muito da renovação historiográfica recente, sofisticando suas ferramentas de trabalho e ampliando seu leque temático. Neste sentido, há uma série de procedimentos historiográficos que vem se tornando comuns no trato das instituições educacionais, estabelecendo, dessa forma, condições mais favoráveis para o entendimento dos processos de escolarização vivenciados no País.

Assim, acompanhando as atuais alterações historiográficas, as pesquisas que se iniciam voltadas para o estudo das instituições escolares tornam-se relevantes, pois surgem num contexto de profundas alterações no campo do processo educacional em seus diversos âmbitos, ora no sentido de mudanças evolutivas em todo o sistema, ora na permanência de elementos tradicionais e conservadores. Por isso, há evidentes sinais de novos rumos na historiografia da educação: ampliação dos objetos de estudos, tanto qualitativa como quantitativamente falando; profunda reforma metodológica; busca da memória, enquanto receptáculo de tradições, reproduções ideológicas e experiências de vida; ênfase no presente, mesmo manifestado como pretérito; abordagem interdisciplinar para uma compreensão central dos fenômenos educacionais.

Por outro lado, percebe-se também a presença de novas orientações epistêmicas, fundamentando a renovação historiográfica; uma centrada na questão especialmente escolar, procurando esclarecer sua complexidade interna e, simultaneamente, sua relação com o exterior; e a outra estaria centrada apenas em quadros explicativos exteriores à realidade educativa. Essa focalização e multidimensionalidade ressaltam a valorização do processo de escolarização como forma importante e notável de estruturação da modernidade e da contemporaneidade. Desse modo, a escola passa a ocupar um lugar de destaque no campo de pesquisa da História e Historiografia da Educação, no sentido de fundamentar a formação de novas categorias conceituais.

Percebe-se então um intenso movimento de aproximação com o cotidiano escolar, abrindo perspectivas de diálogo no âmbito das ciências educacionais. Segundo Magalhães (1998, p. 5)

> A escola ora é tomada em si mesma como um todo em organização, instituindo num contexto, ora é tomada como o principal referente e como eixo de estruturação de uma racionalidade pedagógica e formativa, estando reservada à abordagem historiográfica uma explicação e a inscrição da realidade educativa em quadros sócio-culturais e político-ideológicos mais amplos.

Ao seguir com o objetivo investigar, analisar e compreender o que se passava no então Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, durante o governo Médici, no âmbito da ocupação do tempo e do espaço escolar, não se pode esquecer que:

> Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo

> determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja [...] um elemento básico, constitutivo da atividade educativa (FRAGO,1995, p. 63-82).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a Legislação Federal será importante ponto de partida, procedendo-se também ao levantamento de fontes documentais geradas pela própria escola. Vale ressaltar que a História Oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Sendo assim, será uma metodologia também empregada e fontes orais serão coletadas para embasar e aclarar pontos nebulosos da pesquisa documental, a exemplo de entrevistas com diretores, professores, funcionários e egressos da mesma escola, sujeitos de uma práxis pedagógico-administrativa, muitas vezes encoberta ou até mesmo omitida pela documentação oficial.

As entrevistas, na perspectiva da História Oral, são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como os indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros.

O trabalho com a metodologia de História Oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Quando a pesquisa é feita por uma instituição que visa constituir um acervo de depoimentos aberto ao público, é necessário cuidar da duplicação das gravações, da conservação e do tratamento do material gravado.

O recorte temporal desta investigação leva-nos a um período de truculência na vida política do Brasil. No desenvolver da pesquisa, vamos perceber que o Estado de Mato Grosso – mesmo afastado das efervescências políticas centradas em São Paulo e Rio de Janeiro – não esteve à margem do processo, mas sintonizado com ele, e essa influência pode ser constatada inclusive na escola.

No Ginásio Agrícola Gustavo Dutra imperava uma administração rígida, onde os administradores simplesmente ditavam as normas e aqueles que as recebiam, servidores, professores e alunos, as executavam de forma automática, sem contestação. A escola contava com número reduzido de professores, alguns, inclusive, em tratamento de

saúde e/ou em adaptação para o exercício em outras funções. Os alunos, assim como alguns servidores e professores, começavam o seu dia às 05h30min e o encerravam às 20h00min. A Tabela 35, exposta no capítulo 3, elucida perfeitamente esta situação. As aulas aconteciam de segunda-feira a sábado. Os servidores e professores que faziam o acompanhamento desses alunos extrapolavam o seu horário de trabalho. As Tabelas de número 36 a 41, também expostas no capítulo 3, mostram que havia uma sobrecarga de trabalho aos professores do ginásio.

Diante desse quadro, pergunta-se: professores e alunos por estarem integrados aos afazeres escolares, percebiam essa situação? Se percebiam, tomavam alguma atitude? Reclamavam com algum dirigente? Ou percebiam e se calavam? Procurar-se-á, no decorrer desta investigação, a solução para estas questões.

A hipótese apresentada é: o espaço e o tempo escolar, quando distribuídos de forma arbitrária, não são percebidos nem pelo aluno e nem pelo professor, pois eles não conseguem se apropriar deles. Ao longo desta investigação tratamos elementos que permitiram a análise desta hipótese.

Para melhor compreensão, este trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, procuramos contextualizar historicamente a dinâmica do trabalho, trazendo à tona o município de Santo Antônio de Leverger e a criação do Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra. Como foi adiantado, esse Aprendizado ganhou várias denominações, entre elas a de Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Atualmente é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, e procura aprofundar em conceitos de cultura e cultura escolar, sempre procurando trazer o melhor entendimento desse universo. Dessa forma, Peter Burke, Outhwaite e Bottomore, Raymond Williams, Dominique Julia e António Viñao Frago serão autores recorrentes.

O segundo capítulo está assentado no trabalho desenvolvido pela escola, onde se procura demonstrar, por meio de documentos produzidos pelo próprio Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, como se dava a exigência do uso do uniforme, como eram realizados os cultos cívicos e como a inserção do ensino de Educação Moral e Cívica e o dever, sempre colocado acima do direito, foram peças importantes do Regime Militar na instituição. Os depoimentos dos ex-alunos e ex-professores serão explorados, principalmente em relação aos deveres e direitos do corpo discente. Andrè Chervel e outros autores serão consultados para nos orientar.

O terceiro capítulo conta com algumas tabelas que trazem os números da instituição, como o quantitativo de alunos, professores efetivos, professores horistas, as atividades desses professores, os cursos oferecidos pelo ginásio, os números do internato, do semi-internato, do externato, as evasões, as matrículas por regime, série, faixa etária, sexo e etc.

CONTEXTUALIZAÇÃO, CULTURA E CULTURA ESCOLAR

Nesse primeiro momento, os interlocutores estarão inseridos no Município de Santo Antônio de Leverger, no Estado de Mato Grosso, no intuito de que eles possam visualizar onde se encontra o antigo Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Trata-se de município muito pobre, embora disponha de grande área territorial e com um quadro espantoso: não obstante esteja situado na área territorial do município, os dados educacionais produzidos pelo antigo Ginásio Agrícola Gustavo Dutra que hoje é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, *Campus* São Vicente, não são contabilizados pela municipalidade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, citando como fonte a Confederação Nacional de Municípios[1], a origem de Santo Antônio de Leverger liga-se à de Cuiabá. A tradição popular guardou a história da imagem de Santo Antônio. Uma monção, no tempo da cheia, subia o Rio Cuiabá em demanda das minas de ouro descobertas por Miguel Sutil[2]. A história relatada ao site do IBGE (2012) assim está contada:

> A expedição, a duras penas, vencia as águas barrentas do rio, pois fora vítima dos índios canoeiros da tribo Guató, tendo afundadas algumas embarcações e mortos alguns homens. As canoas sobradas da refrega penetraram, certo entardecer, por uma boca de água remansosa à beira do sangradouro para o pernoite. Os paulistas refeitos na manhã seguinte aprontavam-se novamente para a labuta da viagem, quando um dos batelões ficou preso, como se estivesse encalhado num banco de areia.

Mesmo a força do remo e da zinga não conseguiram arrastar o batelão. A superstição tomou conta dos rudes canoeiros. Por sugestão de um deles, desembarcaram a imagem de Santo Antônio que transportavam. O resultado não se fez esperar, pois o batelão soltou-se e os paulistas puderam seguir viagem. Assim, seguindo a história narrada pelo site do IBGE, outra monção passou por aquele lugar e quis levar a imagem de Santo Antônio. O fenômeno de impedimento da viagem repetiu-se. Os paulistas levantaram, então, uma primitiva capela, que não mais existe. Era sóbria e elegantemente original.

> O douto Barão de Melgaço coligiu informação de que o padre jesuíta Estevão de Castro, da Missão de Sant´Ana da Chapada, companheiro do superior padre Agostinho Lourenço, ambos chegados a Mato Grosso com o primeiro governador da Capitania, ali aportou a 12 de outubro de 1753. O padre Estevão de Castro encontrou no lugar uma povoação, com uma capela sob

1 Disponível em: < http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=510780&search=mato-grossol-santo-antonio-do-levergerlinfograficos:-historico >. Acesso em 06 de dezembro de 2012.

2 LAVRAS DO SUTIL. O ponto das lavras auríferas do agricultor Miguel Sutil de Oliveira, é, nos dias de hoje, nas imediações da Igreja do Rosário, margeando a Avenida Prainha. Sutil veio com a bandeira de Pascoal Moreira Cabral em 1718. Estabeleceu-se primeiramente em São Gonçalo Velho, e depois no Porto do Borralho, na margem do Cuiabá, onde pescava, minerava e plantava roça. Em outubro de 1722, Miguel Sutil mandou dois índios escravos à procura de mel. Foi aí que encontraram ouro em abundância nas margens do córrego da Prainha, ao pé de um pequeno morro. A notícia do achado se espalhou e chegou ao Arraial da Forquilha. As novas minas foram denominadas Lavras do Sutil e prosperaram com a chegada de enorme fluxo de mineradores. Foi o início efetivo da Cuiabá com as feições de hoje. Disponível em: http://www.mteseusmunicipios.com.br/NG/conteudo.php?sid=333&cid=17179. Acesso em 17 de março de 2015.

a invocação de Santo Antônio, e seus moradores dedicando-se à pesca e lavoura de subsistência (IBGE, 2012).

Além do orago, o nome da cidade também homenageia Augusto João Manoel Leverger – o Barão de Melgaço, francês de nascimento, e que dedicou grande parte de sua vida às causas de Mato Grosso, tendo sido presidente da Província por várias vezes. Augusto Leverger foi um bravo comandante e defensor do solo mato-grossense, por ocasião da Guerra do Paraguai.

1 I FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER

A Tabela 2 informam as Leis de criação das diferentes denominações do município de Santo Antônio de Leverger.

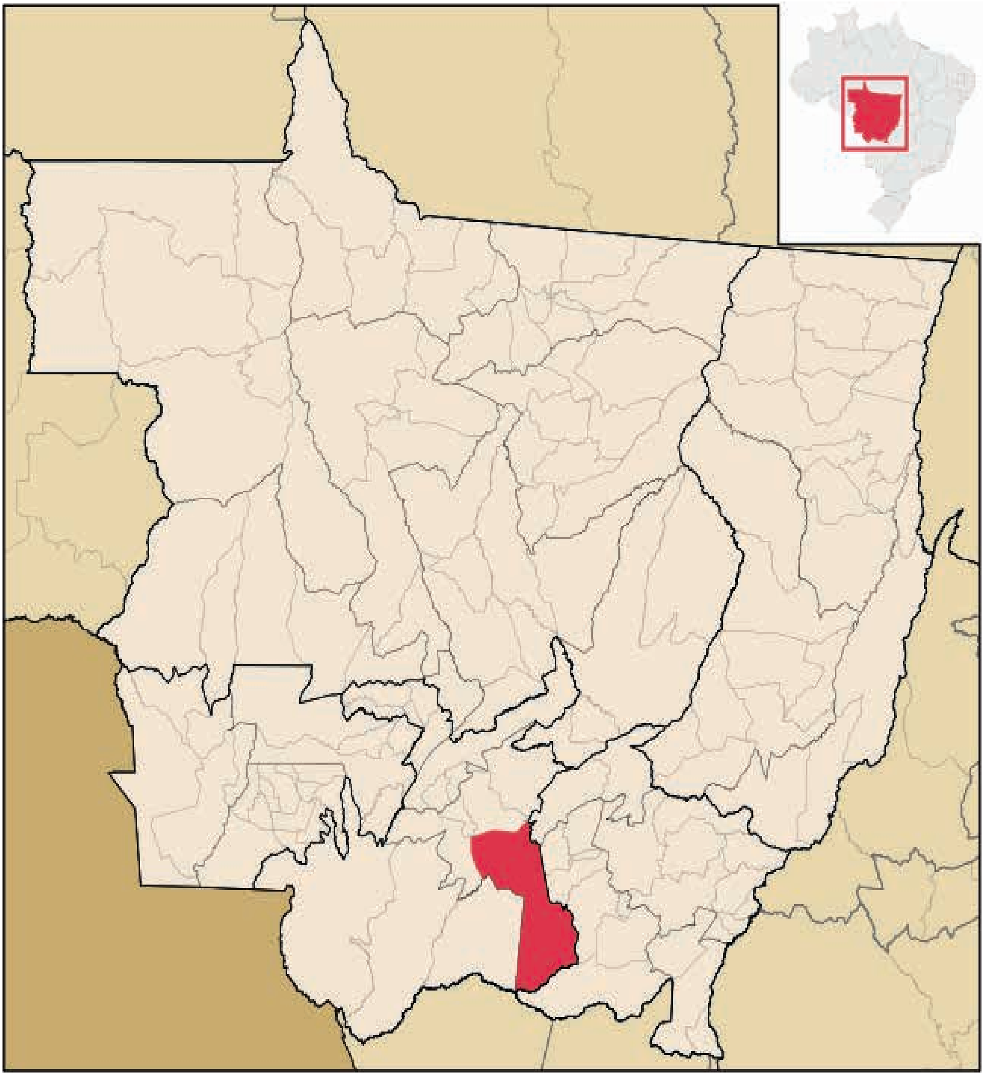
Denominação	Categoria	Lei de criação
Santo Antônio do Rio Abaixo	Distrito	Lei Provincial nº 11, de 26/08/1835.
Santo Antônio do Rio Abaixo	Vila	Lei Estadual nº 22, de 04/07/1890.
Santo Antônio do Rio Abaixo	Cidade/Município	Lei Estadual nº 1023, de 2/09/1929.
Santo Antônio	Município	Lei Estadual nº 208, de 26/10/1938.
Leverger	Município	Decreto-Lei Estadual nº 545, de 31/12/1943.
Santo Antônio de Leverger	Município	Lei Estadual nº 132, de 30/09/1948.

Tabela 2. Leis que criaram o município de Santo Antônio de Leverger.

Fonte: http://www.mteseusmunicipios.com.br/NG/conteudo.php?sid=224&cid=2558. Acesso em 6 de dezembro de 2012.

O município de Santo Antônio de Leverger possui uma área territorial de 12.260 km^2, de acordo com os dados do IBGE (2010) e 12.008,94 km^2, de acordo com os dados do município e faz limites com os seguintes municípios: Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Campo Verde, Jaciara, Juscimeira, Rondonópolis, Itiquira, Barão de Melgaço, Nossa Senhora do Livramento e Várzea Grande.

O Mapa 1 mostra a localização do município de Santo Antônio de Leverger no Estado de Mato Grosso. O então Ginásio Agrícola Gustavo Dutra está localizado na região norte do município, no distrito de São Vicente da Serra, entroncamento das Rodovias Federais BRs 163 e 070, na saída para os municípios de Campo Verde e Jaciara, distante 120 km da sede do município.



MAPA 1. Localização geográfica do Município de Santo Antônio de Leverger no Estado de Mato Grosso.

Fonte: Disponível em: http://www.mteseusmunicipios.com.br/NG/conteudo.php?sid=224&cid=2558. Acesso em 06 de dezembro de 2012.

Na Tabela 3 é possível aproximar-se de outros dados interessantes do município de Santo Antônio de Leverger, como por exemplo, a população, o Índice de Desenvolvimento Humano, altitude, relevo, clima e bacia hidrográfica. Percebe-se que a antiga Vila de São Vicente, onde se localiza o Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, foi elevada à categoria de Distrito.

Dependência Genealógica	O município de Cuyabá deu origem ao município de Santo Antonio do Rio Abaixo, depois denominado Santo Antônio, depois Leverger e finalmente Santo Antônio de Leverger.
Denominação dos habitantes	Levergenses ou santo-antonienses (Papa abóbora)
População	16.902 habitantes (IBGE/ contagem 2010)
IDH	0,716 (SEPLAN/2000)
Eleitores	11.838 (TRE/2006)
Distrito	Sede, Mimoso, Engenho Velho, Caité, Varginha e São Vicente da Serra.
Limites	Chapada dos Guimarães, Campo Verde, Jaciara, Juscimeira, Rondonópolis, Itiquira, Barão de Melgaço, Nossa Senhora do Livramento, Várzea Grande e Cuiabá.
Altitude	140 m.
Distância da Capital	30 km.
Extensão Territorial	12.260 km^2 (IBGE) 12.008,94 km^2 (Município)
Localização Geográfica	Mesorregião 130, Microrregião 534 - Cuiabá. Centro-Sul de Mato Grosso.
Relevo	Depressão Rio Paraguai, calha Rio Cuiabá e São Lourenço. Serra de São Jerônimo.
Formação Geológica	Coberturas não dobradas do Fanerozóico, da Bacia Quaternária do Pantanal e sub-bacia ocidental do Paraná. Coberturas dobradas do Proterozóico com granitóides associados. Grupo Cuiabá, Faixa Móvel Brasiliana.
Bacia Hidrográfica	Grande Bacia do Prata. Para esta bacia contribui a do Paraguai, que recebe, pela esquerda, os rios Cuiabá, São Lourenço e Itiquira.
Clima	Tropical quente e sub-úmido. No centro-norte, período de 4 meses de seca, de junho a setembro. No centro-sul, período de 3 meses de seca, de junho a agosto. Precipitação anual de 1.500 mm, com intensidade máxima em dezembro, janeiro e fevereiro. Temperatura média anual de 24° C, maior 42° C, menor 0° C.

Tabela 3. Dados e informações gerais sobre o município de Santo Antônio de Leverger – MT. 2010.

Fonte: Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1. Acesso em 6 de dezembro de 2012.

A economia no município de Santo Antônio de Leverger baseia-se no tripé: turismo, pesca e agropecuária. O turismo expande-se através do Rio Cuiabá, Pantanal e no próprio sítio urbano, onde se destaca o tradicional Carnaval de Rua de Leverger, famoso por nomes atípicos de seus blocos. A pesca divide-se em artesanal e predatória, enquanto que a agricultura basicamente é de subsistência. A pecuária está calcada no sistema de cria, recria, corte e leiteira.

Valor adicionado na agropecuária	59.121	Mil reais
Valor adicionado na Indústria	11.020	Mil reais
Valor adicionado no Serviço	47.723	Mil reais
Impostos sobre produtos líquidos de subsídios	8.744	Mil reais
PIB a Preço de mercado corrente	126.609	Mil reais
PIB per capita	8.185	Mil reais

Tabela 4. Produto Interno Bruto dos Municípios. Santo Antônio de Leverger – MT. 2006

Fonte: Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=510780#. Acesso em 06 de dezembro de 2012.

A renda per capita média do município cresceu 82,65%, passando de R$ 90,04 em 1991 para R$ 164,46 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) diminuiu 22,08%, passando de 64,5% em 1991 para 50,3% em 2000. A desigualdade cresceu: o Índice de Gini (uma das formas de mensurar tal desigualdade de renda) passou de 0,49 em 1991 para 0,65 em 2000.

Ano	1991	2000
Renda Per Capita Média (R$ de 2000)	90,0	164,5
Proporção de Pobres (%)	64,5	50,3
Índice de Gini	0,49	0,65

Tabela 5. Indicadores de renda, pobreza e desigualdade. Município de Santo Antônio de Leverger – MT. 2000.

Fonte: PNUD / ATLAS

Ano	1991	2000
20% mais pobre	4,1	1,0
40% mais pobre	12,3	5,8
60% mais pobre	24,9	14,9
80% mais pobre	45,5	30,9
20% mais rico	54,5	69,1

Tabela 6. Porcentagem da Renda Apropriada por Extratos da População. Município de Santo Antônio de Leverger – MT. 2000.

Fonte: PNUD / ATLAS

Ano	1991	2000
IDH-M	0,600	0,717
Educação	0,578	0,777
Longevidade	0,698	0,748
Renda	0,524	0,625

Tabela 7. Índice de Desenvolvimento Humano. Município de Santo Antônio de Leverger – MT. 2000.
Fonte: PNUD/ATLAS

De acordo com os índices apontados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud/Atlas (2000), no período de 1991-2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M de Santo Antônio de Leverger cresceu 19,50%, passando de 0,600 em 1991 para 0,717 em 2000. O setor que mais contribuiu para esse crescimento foi o da Educação, com 56,9%, seguida pela Renda, com 28,9% e pela Longevidade, com 14,3%.

No período de 1991-2000, o hiato de desenvolvimento humano (a distância entre o IDH do município e o limite máximo do IDH, ou seja, 1 - IDH) foi reduzido em 29,3%. Se mantivesse essa taxa de crescimento do IDH-M, o município levaria 12,1 anos para alcançar São Caetano do Sul (SP), o município com o melhor IDH-M do Brasil (0,919), e 6,8 anos para alcançar Sorriso (MT), o município com o melhor IDH-M do Estado (0,824).

Em 2000, o IDH-M era 0,717. Segundo a classificação do PNUD, o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). Em relação aos outros municípios do Brasil, Santo Antônio de Leverger apresenta uma situação intermediária: ocupa a 2.668ª posição, sendo que 2.667 municípios (48,4%) estão em situação melhor e 2.839 municípios (51,6%) estão em situação pior ou igual. Em relação aos outros municípios do Estado, Santo Antônio de Leverger apresenta uma situação ruim: ocupa a 86ª posição, sendo que 85 municípios (67,5%) estão em situação melhor e 40 municípios (32,5%) estão em situação pior ou igual.

Ao analisar esses dados, nota-se que a Educação alcançou um salto de qualidade considerável, conforme os dados de 2000, publicados pelo Pnud/Atlas. As tabelas a seguir ilustram de forma clara essa evolução.

Faixa Etária	Taxa de analfabetismo		% menos de 4 anos de estudo		% menos de 8 anos de estudo		% frequentando a escola	
Ano	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
7 a 14	38,2	13,8	-	-	-	-	60,8	88,8
10 a 14	22,0	6,4	71,6	51,0	-	-	67,4	87,4
15 a 17	14,8	2,1	43,8	14,8	91,4	73,7	42,0	67,5
18 a 24	18,7	8,5	34,2	22,7	73,9	63,1	-	-

- = *Não se aplica.*

Tabela 8. Nível Educacional da População Jovem. Município de Santo Antônio de Leverger – MT. 2000.

Fonte: Pnud/Atlas

Ano	1991	2000
Taxa de Analfabetismo	40,3	22,9
% Com Menos de 4 Anos de Estudo	61,0	43,8
% Com Menos de 8 Anos de Estudo	85,9	77,2
Média de Anos de Estudo	3,0	4,5

Tabela 9. Nível Educacional da População Adulta (25 anos ou mais). Município de Santo Antônio de Leverger – MT. 2000.

Fonte: Pnud/Atlas

O dado mais significativo da Tabela 9 diz respeito à taxa de analfabetismo. Na Tabela7 nota-se que essa taxa, em 1991, entre 18 a 24 anos, era de 18,7 % e, em 2000, de 8,5% apenas. Já na Tabela 8, a população com mais de 25 anos, em 1991, bateu na faixa de 40,3% e reduz sensivelmente à taxa de 22,9% em 2000. Percebe-se que o município melhorou sensivelmente os dados educacionais. Voltando à Tabela 4, verifica-se que o Produto Interno Bruto – PIB produzido pelo município apresenta dados discretos, dificultando, assim, qualquer tentativa mais enérgica de aplicação de recursos nessa área. Todavia, não se pode deixar de congratular com o município pelos esforços dispendidos para melhorar os índices nessa área.

A Tabela 10 traz alguns dados a respeito de matrículas no ensino médio e ensino fundamental, assim como o número de docentes que atuam nesses níveis de ensino. O que chama a atenção quando se analisa os dados é que o antigo Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, atual IFMT – Campus São Vicente, não aparece nesses dados, divulgados pelo

IBGE em 2007.

Matrícula - Ensino fundamental - 2007	3.206	Matrículas
Matrícula - Ensino médio - 2007	678	Matrículas
Docentes - Ensino fundamental - 2007	216	Docentes
Docentes - Ensino médio - 2007	84	Docentes

Tabela 10. Ensino: matrículas, docentes e rede escolar. Município de Santo Antônio de Leverger – MT. 2007

Fonte: IBGE

De acordo com o Portal Mato Grosso, o município é conhecido por suas praias, seu artesanato de bambu e pelo Carnaval, considerado um dos melhores do Estado. A partir de Santo Antônio de Leverger, segue-se por estrada ou pelo Rio Cuiabá rumo a Barão de Melgaço e às grandes baías. O caminho das águas, feito de barco entre Santo Antônio de Leverger e Barão de Melgaço, favorece a admiração tanto da paisagem pantaneira quanto de uma parte da História do Estado, ao passar por antigas usinas de açúcar e álcool, que movimentaram muito a economia da região tempos atrás, tais como as usinas de Itaici, Tamandaré, Aricá e das Flechas.

> Fica no município de Santo Antônio de Leverger o Complexo de Águas Quentes, com inúmeras piscinas de água quente e fria. Hotéis com apartamentos completos e restaurantes. Toda uma infraestrutura de atendimento para receber os visitantes. Mimoso, pequeno povoado, distrito de Santo Antônio de Leverger, às margens da Baía de Chacororé, tem para Mato Grosso grande valor histórico. Lá nasceu Cândido Mariano da Silva Rondon, o “Patrono das Comunicações”. No local está sendo instalado o Memorial Rondon, um centro internacional que abrigará museu, biblioteca e base para atividades turístico-culturais, além de um aeródromo, uma marina e uma casa de festas (PORTAL MATO GROSSO, 2012).

O município também é conhecido por ser referência quando se fala na cultura mato-grossense. Os levergenses não deixam de comemorar todos os anos os Festivais de Pesca e Cururu e Siriri, danças típicas da região da Baixada Cuiabana[3]. Foi nesse município que, em 1943, foi criado, pelo Governo Federal, um Aprendizado Agrícola subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura.

Justino Magalhães, ao esclarecer sobre a construção histórica de uma instituição

3 O Território Baixada Cuiabana – MT abrange uma área de 85.369,70 Km² e é composto por 14 municípios: Planalto da Serra, Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande.A população total do território é de 976.064 habitantes, dos quais 77.147 vivem na área rural, o que corresponde a 7,90% do total. Possui 10.260 agricultores familiares, 11.154 famílias assentadas, 49 comunidades quilombolas e 4 terras indígenas. Seu IDH médio é 0,79. **Fonte**: Sistema de Informações Territoriais, disponível em <http://sit.mda.gov.br>.

educacional, acolhe a matéria da seguinte maneira:

> A construção da história de uma instituição educativa visa conferir uma identidade cultural e educacional. Uma interpretação do itinerário histórico, à luz do seu próprio modelo educacional. A história de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexificação crescente, pelo que, à triangulação entre os historiais anteriores, à memória e o arquivo, se haverá de contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição – o seu modelo pedagógico (MAGALHÃES, 1999, p. 72).

A construção da história dessa instituição educacional já foi objeto de estudo do autor quando da realização do seu curso de mestrado (2005). Naquele momento, buscou-se aprofundar no arquivo da própria instituição. Nesta nova etapa, não será diferente. O arquivo institucional será, mais uma vez, a base para este estudo, pois, de acordo com Justino Magalhães,

> Se a primeira aproximação à história de uma instituição educativa se obtém a partir de um olhar externo, é, todavia à medida que o historiador mergulha na sua interioridade a partir de informações que lhe permitam uma análise sistemática, sob um mesmo conjunto de fenômenos, que o historiador estabelece hipóteses-problema e esboça um sentido para as suas investigações. Uma compreensão, uma hermenêutica que se processa de forma gradual e para a qual os primeiros contactos [sic] com o arquivo são fundamentais. O arquivo, tal como se encontra organizado, quando o investigador inicia o seu trabalho, constitui uma informação multidimensional e uma representação muito aproximada da evolução, das dimensões e do sentido que a instituição empresta ao seu quotidiano e ao seu destino. O arquivo é uma imagem complexa, mas muito sugestiva, capaz de fornecer ao investigador percepção que constitui uma iluminação sobre a realidade a historiar e sobre o processo epistémico para fazê-lo (MAGALHÃES, 1999, p. 70).

Para Justino Magalhães, o contato do historiador com o arquivo é de fundamental importância para que ele possa dar sentido às suas investigações. Nesse campo investigativo, Ester Buffa também nos auxilia quando estabelece algumas categorias de análise das instituições educacionais:

> [...] procuramos investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (os elementos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização do uso do tempo, a seleção de conteúdos escolares, a origem social da clientela e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Essas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade (BUFFA e NOSELLA, 1999, p. 27).

Acredita-se que esse é o melhor caminho a ser seguido. O arquivo do antigo Ginásio Agrícola Gustavo Dutra encontra-se em estado deplorável, abandonado. Para esclarecer aspectos não revelados pelos documentos oficiais, buscamos as fontes orais. Entrevistas

com ex-professores e egressos do antigo Ginásio Agrícola Gustavo Dutra foram realizadas com o intuito de aclarar os aspectos nebulosos da pesquisa e até mesmo suprir a falta de documentos.

Começa-se mostrando que algumas mudanças de nomenclatura compõem o histórico da instituição: de Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra para Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra em 22 de janeiro de 1947 e, posteriormente, em 05 de novembro de 1956 para Escola Agrícola Gustavo Dutra, mantendo sempre suas características e o sucesso das atividades educacionais, integrando e promovendo o crescimento de toda a rede de ensino profissionalizante do País. O reconhecimento social e a procura popular pelos cursos profissionalizantes aumentavam de acordo com o desenvolvimento econômico da nação e a demanda de mão de obra qualificada em todos os setores econômicos, em especial da agricultura, no Estado de Mato Grosso.

Uma nova etapa desse processo deu-se no dia 13 de fevereiro de 1964, quando o ano letivo começou com duas novidades para a comunidade estudantil e demais interessados em ampliar e dar sequência à formação acadêmica profissional. O agora Ginásio Agrícola Gustavo Dutra oferecia, na sua matriz curricular, o nível ginasial de ensino e, no exercício da democracia, recebia, de portas abertas, o ingresso da primeira geração, de tantas outras, do gênero feminino, que enfrentou a sociedade machista e matriculou-se em cursos e instituições antes frequentadas e dominadas apenas por homens. Embora o ginásio só tenha permitido a entrada do sexo feminino em suas fileiras, praticamente, 20 anos após a sua inauguração, não se pode esquecer que as mulheres conquistaram esse direito nos anos setecentos através da reforma pombalina. Novos alunos, novas perspectivas e consequentemente novos resultados qualitativos e quantitativos. Somados ao ininterrupto crescimento de toda a rede de ensino profissional federal, esses resultados permitiram, ao Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, galgar e alcançar, no dia 13 de março de 1978, o oferecimento do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, transformando novamente a realidade social da região. Isso atraiu ainda mais estudantes e famílias de todo o Estado de Mato Grosso e regiões vizinhas que, somado aos antigos moradores, internos e funcionários da escola compuseram a comunidade e mesmo a Vila de São Vicente.

Mediante a realidade e constante expansão dos serviços oferecidos pelo Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, as adequações eram inevitáveis e novamente a nomenclatura foi modificada. No dia 04 de setembro de 1979, a instituição passou a chamar-se Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá – MT, nome que divide mérito com Escola Agrícola de permanecer forte no imaginário e memória coletiva da sociedade mato-grossense, que se remetem e identificam-se com o sucesso e prestígio conquistado pela instituição no período e decorrer de sua trajetória.

Outra etapa que demarcou grandes mudanças institucionais e deu continuidade ao processo de expansão, inclusão e transformação social foi o advento, no ano de 2000,

do curso de nível superior de Tecnologia de Alimentos. Dentro da nova perspectiva, no espaço de dois anos, precisamente em 16 de agosto de 2002, por decreto do Governo Federal, a Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá – MT passou a ser uma autarquia institucional autônoma. Isso, na prática, representou uma revolução irreversível na estrutura organizacional, administrativa e gestacional, permitindo que o agora Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet/Cuiabá passasse a oferecer cursos de todos os níveis e modalidades. A nova estrutura institucional trazia consigo ainda mais novidades e perspectivas de crescimento, promovendo um positivo ciclo vicioso de desafios e transformações.

O Cefet/Cuiabá, bem como toda a sua história, marcou e inseriu-se na identidade de diversas gerações que carregam o orgulho de ter participado da construção da renomada instituição educacional, centro de referência em educação e inclusão profissional e social do Estado de Mato Grosso. A instituição, juntamente com o governo federal, promove e implementa cursos que visam atender principalmente o núcleo excluído e carente de oportunidades da sociedade, mantendo o caráter inicial e norteador das primeiras escolas técnicas agrícolas, oferecendo educação pública de qualidade. A exemplo do Programa de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, lançado pelo governo e executado no Cefet/Cuiabá a partir de 2007, com turmas presenciais e semipresenciais, permitindo que pequenos agricultores e suas famílias pudessem retomar o estudo formal sem abandonar o campo, a terra e o trabalho que lhes garantissem a qualidade de vida e dignidade merecidas por quem sustenta a nação com o suor de seu labor.

Sempre pioneiro e atento às possibilidades e oportunidades da realidade e conjuntura nacional, o Cefet/Cuiabá participou e contribuiu com as discussões e mesmo composição do quadro de gestores e servidores que impulsionam e alavancam a atual e possivelmente a maior expansão e transformação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que elevou os Cefets e toda a rede oriunda dos precursores Aprendizados Agrícolas e Escolas de Aprendizes e Artífices a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, equipando-os para atuarem como universidades, preparando e qualificando profissionais de todos os níveis e modalidade, expandindo e abrindo *campi* onde houver demanda social e econômica, respeitando as vocações, especificidades e cultura regional, promovendo inclusão, transformação, satisfação e mesmo felicidade, por meio da difusão dos saberes, do conhecimento e da prática humana de educar e produzir cultura.

2 | UM MARCO DO SÉCULO PASSADO: A CRIAÇÃO DO APRENDIZADO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA

A nossa pesquisa constatou que, até o presente, foram produzidas três dissertações sobre essa escola. A primeira (1997) foi produzida por Luciane Neuvald e versou sobre o *Ensino agrícola no período populista – 1943/1964: o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso. A segunda (2005) foi produzida pelo próprio autor: Aprendizado Agrícola “Gustavo Dutra”:*

Seu Papel e Importância no Contexto Agrícola de Mato Grosso (1943-1947). Para o autor, a instituição é um diferencial na formação do trabalhador e um divisor entre a agricultura rudimentar e a agricultura que emprega técnicas e tecnologias mais elaboradas e que são adquiridas no interior da escola, enfocando o período de 1943 – 1947. A terceira (2007) produção acadêmica é de Lindamar Etelvino Santos Soares, para quem o período de 1947-1956, da instituição é reflexo de uma rede de poder repressiva, disciplinar e normalizadora.

Para Luciane Neuvald, a criação do Aprendizado Agrícola em Mato Grosso foi a maior dádiva que o Estado Novo poderia proporcionar à população mato-grossense. Segundo a autora:

> A maior dádiva do Estado Novo a Mato Grosso é a expressão utilizada pelo discurso oficial para se referir ao Aprendizado Agrícola "Gustavo Dutra", visto como um marco histórico da agricultura mato-grossense, na medida em que era considerado um divisor de duas épocas na vida rural de Mato Grosso: a extensiva, empírica e extrativa; e a racional, experimental e científica (NEUVALD, 1997, p. 1).

A mesma autora ainda nos diz mais ao comentar que:

> O discurso da racionalização da agricultura reservava para a educação o papel de despertar nas populações campesinas uma "disposição" maior para a prática de uma agricultura "racional" e assim, um aumento da produção que viria acompanhada de uma melhoria das condições de vida, do aumento do consumo e de um ambiente favorável à industrialização do campo e da cidade. Por trás desse discurso estava implícita a ideia de que o atraso econômico e técnico eram efeitos do baixo nível cultural da população, valorizando-se como fator primordial para a industrialização da agricultura o conhecimento de novas técnicas, mais do que propriamente a existência de capitais para a implantação das mesmas (NEUVALD, 1997, p. 3-4).

Luciane Neuvald destaca a importância do aprendizado frente às novas exigências da agricultura, do ensino agrícola, da industrialização e do êxodo rural:

> Tal fato implica em contemplar o Aprendizado Agrícola "Gustavo Dutra" tomando como base a relação entre o processo produtivo e o educativo, tendo em vista a definição dos papéis efetivamente desempenhados pelo mesmo a partir das novas exigências à agricultura e ao ensino agrícola com o processo de industrialização e com o aumento do êxodo rural e das demandas por educação. O estudo abrange o período populista, de 1943, quando é criado o educandário, a 1964, quando é rompido o pacto populista e a agricultura e o ensino voltado para a mesma passam a sofrer mais intensamente as influências da industrialização desse setor da economia (NEUVALD, 1997, p. 4).

Complementando, Luciane Neuvald trata da problemática dos diferentes enfoques e significações das fontes utilizadas na sua pesquisa:

> A problemática encontra-se no âmbito dos diferentes enfoques e significações atribuídas pelas fontes escritas (Jornal o Estado de MT, Mensagens e Relatórios dos Governadores e Interventores e a Revista Brasil Oeste) e a pesquisa oral, que foi utilizada tendo em vista a necessidade de lidar com os silêncios da história e de diminuir o peso das fontes escritas. Enquanto as

> fontes escritas e oficiais privilegiam o valor econômico-social do Aprendizado, onde a educação assume a função de melhorar as condições de vida do homem do campo ao possibilitar-lhe uma "disposição" maior para o emprego de novas técnicas; um outro sentido é encontrado na pesquisa oral, onde o elemento mais destacado pelos egressos para definir a importância do Aprendizado é a formação da personalidade através da estrutura disciplinar rígida (NEUVALD, 1997, p. 4).

O pesquisador Abimael Marques, em sua dissertação de mestrado, relata a luta do Estado pela criação do Aprendizado Agrícola e a demora do Governo Federal em atender à solicitação:

> O governo de Mato Grosso lutou para que um Aprendizado Agrícola fosse instalado no Estado. O Governo Federal demorou a atender à solicitação, talvez pelo fato de ser Mato Grosso um Estado distanciado das regiões mais desenvolvidas do país ou, até mesmo, por não dispor de uma representação política forte. Porém, quando Getúlio Vargas planejou intervir no cenário mato-grossense, estimulando a pequena e média produção, criou em Mato Grosso um Aprendizado Agrícola, em parceria da União com o Estado (MARQUES, 2005, p. 44).

Abimael Marques enfoca o início do trâmite processual para a criação do Aprendizado, as suas características, a sua localização no Estado, as condições para a sua instalação e o orçamento destinado a sua construção. Ele conta que no dia 13 de junho de 1939, o ministro da Agricultura, Fernando Costa, solicitou, aos seus assessores, que preparassem um expediente sobre a construção de um Aprendizado Agrícola em Mato Grosso, o qual deveria ter as mesmas características de outro a ser construído no Estado do Pará. Abimael Marques complementa:

> O Aprendizado deveria ser localizado no Município de Santo Antônio do Rio Abaixo[4], em terras a serem doadas pelo Estado de Mato Grosso. Em 19 de junho de 1939, o engenheiro-chefe J. M. Maciel enviou ao mesmo Ministro o orçamento e as plantas. O projeto inicial previa a construção de dois edifícios, sendo o primeiro destinado à administração e salas de aula, e o outro, para abrigar dormitórios e refeitório. O orçamento para as obras atingia o montante de 3.197.315$000 (três mil, cento e noventa e sete contos e trezentos e quinze mil réis). No documento, o Ministro expôs, com clareza e visão administrativa, os motivos que justificaram a criação do Aprendizado Agrícola. Julgando que o projeto continha detalhes que indicavam que as construções teriam problemas futuros de manutenção, luxo excessivo e elementos supérfluos, o Presidente da República, Getúlio Vargas, determinou que o projeto fosse revisto e devolvido para posterior apreciação (MARQUES, 2005, p. 44-45).

Em seu trabalho, mais à frente, Abimael Marques traz o Decreto-Lei nº 300, de 2 de setembro de 1939, o qual estabelece a doação das terras para a instalação do Aprendizado Agrícola em Mato Grosso, uma das exigências estabelecidas pelo Governo Federal. Aqui, está na íntegra:

> Pouco mais de dois meses após o despacho presidencial, o Interventor Federal Júlio Müller enviou ao Ministro Fernando Costa o traslado de escritura

4 Os demais documentos trazem o Aprendizado com localização no município de Cuiabá.

pública de doação, feita pelo Estado de Mato Grosso, de uma área de cinco mil hectares, localizada no local denominado São Vicente, distante 86 KM do município de Cuiabá, para que ali fossem construídas as instalações do Aprendizado Agrícola. A escritura de doação é datada de 12 de setembro de 1939. O governo do Estado registrou pública e oficialmente essa doação no Decreto nº 300, de 2 de setembro de 1939, publicado no Diário Oficial de 3 de setembro do mesmo ano:

DECRETO-LEI nº 300, de 2 de setembro de 1939.

Reserva uma área de terras, destinadas à instalação de um Aprendizado Agrícola, no lugar denominado "São Vicente", município de Cuiabá.

O Bacharel Júlio Strubing Müller, Interventor Federal no Estado de Mato Grosso, usando da atribuição que lhe confere o art. 181, da Constituição da República,

DECRETA:

Art. 1º - Fica reservada uma área de terras, destinada à instalação de um Aprendizado Agrícola, no lugar denominado "São Vicente", município de Cuiabá, tendo os seguintes limites: ao Norte, a sesmaria "S. Antônio da Fartura, do Dr. Jonas Corrêa da Costa; ao Nascente, com terras da sesmaria "S. José"; ao Poente, com terras da sesmaria "Bom Retiro", de Firmino de Tal e outros; e ao Sul, com terras da sesmaria "Cupim", de Jorge Leite Pereira.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado, em Cuiabá, 2 de setembro de 1939, 118º da Independência e 51º da República.

Júlio Strubing Müller

J. Ponce de Arruda (MARQUES, 2005, p. 45-46).

Em sua pesquisa, Abimael Marques percebeu que houve um conflito de interesses quando da doação dessas terras pelo Estado de Mato Grosso à União. Á época, o Estado tinha a permissão da União para fazer a venda de terras devolutas. As terras doadas já haviam sido objeto de requerimento para compra há mais de um ano, conforme diz Marques:

Há exatamente um ano e três meses antes, Francisco Monteiro Sobrinho, desejando fazer a compra de um lote de terras devolutas, havia feito a seguinte petição:

Repartição de Terras e Obras Públicas

Secção de Terras

EDITAL

De ordem do Sr. Dr. Diretor, faço público, para conhecimento dos interessados, durante o prazo de trinta dias, a petição seguinte:

Exmo Sr. Dr. Secretário Geral de Estado. ______

Francisco Monteiro Sobrinho, desejando adquirir por compra, do Estado, um lote de terras devolutas, pastais e lavradias, com área aproximada de 2.000 hectares, no lugar denominado "São Vicente", município da Capital, vem com todo respeito requerer a V. Excia que se digne conceder-lhe por venda o

> referido lote, cujos limites são os seguintes ____ ao Norte, a sesmaria "S. Antônio da Fartura, do Dr. Jonas Corrêa da Costa; ao Nascente, com terras da sesmaria "S. José"; ao Poente, com terras da sesmaria "Bom Retiro", de Firmino de Tal e outros; e ao Sul, com terras da sesmaria "Cupim", de Jorge Leite Pereira.
>
> Nestes termos, P. Deferimento.
>
> Cuiabá, 24 de junho de 1938.
>
> (a) Francisco Monteiro Sobrinho
>
> Secção de Terras, em Cuiabá, 11 de julho de 1938.
>
> Sérgio Pereira Borges
>
> Chefe de Secção (MARQUES, 2005, p. 45-46).

Sobre esse mesmo conflito, Abimael Marques ainda complementa:

> Percebe-se que as terras, objeto de compra do Sr. Francisco Monteiro Sobrinho, eram as mesmas que foram destinadas à União para a instalação do Aprendizado Agrícola. Qual terá sido a resposta do governo do Estado ao solicitante? A resposta do governo a uma petição dessa natureza era rápida. Infelizmente, não conseguimos essa resposta, pois o Diário Oficial do período não traz qualquer publicação referente ao assunto (MARQUES, 2005, p. 45-46).

Abimael Marques esclarece que, em julho de 1939, foi autorizada a construção do Aprendizado Agrícola e que o período de 1939 a 1943 foi destinado à construção dele:

> Em 4 de julho de 1939, Getúlio Vargas autorizou a construção do Aprendizado Agrícola, nos novos moldes do projeto reformulado. Entre 1939 e 1943, a Companhia Construtora Pederneiras S. A. construiu os prédios que constavam no projeto original com as modificações sugeridas pelo Presidente da República (MARQUES, 2005, p. 47).

Segundo Abimael Marques, o Aprendizado Agrícola foi criado no dia 14 de abril de 1943, por meio do Decreto-Lei nº 5.409, o décimo segundo criado e gerido pela União. Abimael Marques ainda nos diz que o Aprendizado Agrícola só funcionou com a sua primeira turma a partir de 1945:

> No dia 14 de abril de 1943, por força do Decreto-Lei nº 5.409, o Governo Federal cria, no local denominado São Vicente, município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, um Aprendizado Agrícola, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, que recebeu o prefixo de nº 12, ou seja, era o décimo segundo aprendizado sob a responsabilidade da União a ser criado no país. Embora instituído em 1943, o Aprendizado Agrícola só funcionou, de fato, a partir de 1945, quando ingressaram seus primeiros alunos. Nesse momento, sua denominação foi alterada para Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra (MARQUES, 2005, p. 47).

Um fato interessante encontrado na pesquisa de Abimael Marques foi a nova denominação do Aprendizado Agrícola:

> O nome "Gustavo Dutra" foi-lhe atribuído pelo Decreto-Lei nº 6.945, de 12 de maio de 1944. Gustavo Dutra ocupou posição de destaque no cenário

> agrícola brasileiro, como Engenheiro Agrônomo, formado pela Escola Agrícola do Imperial Instituto Baiano de Agricultura, onde também exerceu a função de professor. Exerceu ainda a função de Diretor do Instituto Agronômico de Campinas e da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. Enfim, foi uma personalidade de extrema importância na divulgação da causa agrícola no país (APRENDIZADO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA, 1944, p. 1-6).

Em outro trecho de seu trabalho, Abimael Marques traz a localização geográfica do Aprendizado Agrícola e as razões que foram determinantes para essa localização:

> Para a escolha da localização do Aprendizado mato-grossense, de acordo com os periódicos veiculados à época, foram levados em consideração os aspectos físico-geográficos, aliados ao clima ameno e favorável, à qualidade das terras e à posição estratégica, pois, assim posicionado, beneficiaria três zonas principais do Estado, quais sejam: a zona central, essencialmente agrícola, abrangendo os municípios de Cuiabá, Santo Antônio do Rio Abaixo, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Rosário Oeste, Diamantino e Cáceres; a zona leste, que abrangia os municípios de Araguaia e Herculânea; e a zona oeste, região predominantemente de criação de gado, que abrangia os municípios por onde passava a Estrada de Ferro Noroeste. A princípio, entendeu-se que a amizade que ligava o Interventor Federal Júlio Müller ao Presidente Getúlio Vargas, e a posição de destaque ocupada por Filinto Müller, como Chefe de Polícia da Capital federal, e irmão do Interventor, foram elementos essenciais para que o Aprendizado fosse instalado na região norte do Estado, próximo à Capital, pois a parte sul já desfrutava de maiores índices de desenvolvimento econômico (MARQUES, 2005, p. 47-48).

3 I O PODER DISCIPLINADOR

A pesquisadora Lindamar Soares produziu a dissertação intitulada *Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra: o poder disciplinar no contexto do ensino agrícola de Mato Grosso (1947-1956).* É um importante trabalho. A pesquisadora traz à tona, principalmente, a dureza com que a escola disciplinava seus alunos. Em determinado trecho da sua pesquisa, Lindamar Soares destaca:

> As minúcias são deixadas de lado principalmente por parte do homem comum. As pequenas coisas ficam tão minúsculas como se não existissem. O homem, também, que adentra a Escola de Iniciação Agrícola “Gustavo Dutra”, no século XX, advindo do garimpo, das lavouras, das pequenas cidades; o estudante, o pai, o familiar, muitas vezes, mantêm uma visão imperceptível a todo um processo disciplinar que valoriza os detalhes e as pequenas coisas. Entretanto, para o homem disciplinado, as pequenas coisas são importantes. O discente dentro da escola “Gustavo Dutra” respeita os detalhes, sem deixar de lado as pequenas coisas (SOARES, 2007, p. 32-33).

Lindamar Soares enfatiza que a escola mantinha um controle rigoroso da disciplina, tanto nas salas de aula quanto nas atividades de campo:

> Uma leitura detalhada dos livros de registro foi possível identificar uma instituição disciplinar que se valia da observação contínua e diária. O discente era visto em todos os locais da escola desde as salas de aula e até mesmo

> na horta, na pocilga... As salas de aula eram bem dispostas em filas e existia a organização por etapas, ou seja, da série inicial à série mais elevada. A série inicial ocupava a primeira sala do corredor e assim por diante (SOARES, 2007, p. 39).

Por se tratar de uma escola de grande dimensão territorial, Lindamar Soares nos chama a atenção para a observação da disciplina que era feita por meio de fichas de controle e enfatiza que esse tipo de monitoração era muito valorizado:

> A organização, através de fichas de controle de cada aluno, foi muito utilizada na escola de Iniciação Agrícola "Gustavo Dutra". Existia a observância das fichas pelos guardas. Os outros funcionários da instituição e mesmo a direção valorizavam a organização e controle como forma de conhecimento das atuações dos discentes em todas as localizações espaciais, pois, afinal, a escola era muito extensa e tais procedimentos tornavam-se necessários, principalmente na informação da conduta dos alunos nos alojamentos (SOARES, 2007, p. 40).

Toda essa organização tinha uma razão de ser. Os alunos que não cometiam faltas eram elogiados pela direção da escola durante o ato cívico, que acontecia diariamente no pátio de recreio, e eram agraciados com o final de semana livre de qualquer serviço. Já os faltosos se viam na obrigação de saldar as faltas realizando trabalhos nas unidades de produção. Lindamar Soares esclarece que:

> As fichas de controle eram utilizadas desde o início de cada manhã, logo após do desfecho do Hino Nacional e da leitura dos avisos. O discente respondia a uma chamada de presença e as ausências eram anotadas. Os presentes eram recompensados com um final de semana livre, os ausentes respondiam outras chamadas nos finais de semana, quando eram obrigados a fazerem atividades extraclasse de trabalho duro nas lavouras ou nas próprias instalações físicas (SOARES, 2007, p. 40).

Ainda com relação às penalidades impostas aos alunos, Lindamar Soares não deixa dúvidas quanto à dureza com que eram tratados:

> Outro passo disciplinar importante era a procura, no mesmo dia, do aluno faltoso. Em um livro de registro dos guardas foi relatada a fuga de alguns discentes, das áreas de trabalho. Geralmente, os discentes fujões procuravam algum local de lazer. A fuga era rápida e escapava da vista dos controladores, só que no mesmo dia o responsável pelo ato era encontrado e levado para responder pela atitude impensada. A pena, para o desvirtuamento das regras abalizadas pela lei imposta por normativas prescritas em Documentos Internos, era passar outro final de semana no afadigamento do trabalho que passava a ser também um meio de punição e de castigo a todos aqueles que desvirtuassem as regras e normas escolares (SOARES, 2007, p. 41).

Por fim, Lindamar Soares trata da questão do tempo escolar na Escola Gustavo Dutra. Para a pesquisadora

> Procura-se utilizar bem o tempo, garantir a qualidade do tempo empregado; um controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair, como diz Foucault; trata-se de constituir um tempo integralmente útil. Os discentes da "Gustavo Dutra" começavam cedo com

> atividades de Educação Física que ajudavam o corpo a aguentar o batente do resto do dia. A merenda reforçada era uma das fórmulas para o corpo estar pronto para os exercícios propícios a uma escola muito similar aos modelos militares. Depois dos ingredientes certos para o início da manhã, os ajustes, necessários para um bom empenho tanto das atividades práticas como teóricas eram tomados, não anulando nada o que fosse necessário para se conseguir um bom aproveitamento escolar diário. Um tempo de boa qualidade, sem defeitos a aproveitar, na época, os mínimos detalhes sem, até mesmo, deixar de começar qualquer atividade fora da hora certa, isto é, no educandário as horas, os minutos, os segundos eram respeitados com rigor. Um modelo muito parecido com a Europa, onde nem um minuto é perdido, tudo na hora exata (SOARES, 2007, p. 45).

Ao se esboçar a história de uma instituição educacional, é necessário situar o seu comprometimento no contexto histórico local. O discurso oficial traz o Aprendizado como a escola ideal e aquela que solucionaria o problema maior da agricultura mato-grossense: a ausência de técnicas apropriadas para o aumento da produção e, consequentemente, do vigor econômico do Estado. Nesse contexto, Justino Magalhães afirma:

> Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1999, p. 2).

Rosinete Reis, em sua dissertação de mestrado, também faz uma descrição que colabora com esta pesquisa:

> Ao arremedo do que foram intitulados os primeiros Grupos Escolares de Mato Grosso, criados nas primeiras décadas do Século XX, o Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra foi representado como "palácio", local onde alunos, professores e servidores administrativos fixariam suas residências, e instituição onde as "luzes" do saber seriam capazes de transformar filhos de rudes fazendeiros em "príncipes" de um novo tempo que se anunciava. Os seus professores representariam os antigos preceptores, homens e mulheres dotados de cultura e espírito de desprendimento. Os funcionários da instituição, abnegados servidores que, com seu diligente trabalho, manteriam a ordem e rigor necessários ao bom andamento de todas as instalações constitutivas do "palácio". Assim adjetivado, o Aprendizado Agrícola "Gustavo Dutra" deixaria de ser visto como uma escola rural de grande porte, mas passaria a representar local de primeira grandeza, tal qual os "palácios" edificados na zona urbana da Capital (REIS, 2003, p. 87).

Em 22 de janeiro de 1947, por meio do Decreto nº 22.506, Eurico Gaspar Dutra, então Presidente da República, transformou o Aprendizado Agrícola em Escola de Iniciação Agrícola, mantendo a denominação "Gustavo Dutra". Em 05 de novembro de 1956, o Presidente Juscelino Kubitschek, por meio do Decreto nº 40.268, alterou novamente a denominação do estabelecimento para Escola Agrícola "Gustavo Dutra".

Com o nome de Escola Agrícola, o estabelecimento funcionou até 1964, quando passou a denominar-se Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. O Decreto nº 53.558 foi assinado

pelo então presidente João Goulart em 13 de fevereiro de 1964. Já no ano de 1967, como parte de ampla reforma estrutural do governo, o então presidente Arthur da Costa e Silva transferiu o ginásio para a órbita administrativa do Ministério da Educação e Cultura. O Decreto n.º 60.731, de 19 de maio de 1967, foi o Ato Administrativo responsável por essa transferência.

O Prof. J. Torquato Jardim, Diretor-Geral do Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura, autorizou o funcionamento do curso Técnico em Agropecuária por meio da Portaria nº 21, de 21 de março de 1978. Com a criação de cursos em nível de segundo grau e o evidente desenvolvimento tecnológico, pedagógico e administrativo, o Ginásio Agrícola Gustavo Dutra foi elevado à categoria de Escola Agrotécnica Federal. O Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, assinado pelo então presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo.

Em 16 de agosto de 2002, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio de Decreto, transformou a Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá – MT em Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet/Cuiabá, sustentado por critérios técnicos. O Cefet/Cuiabá ganhou nova denominação em 2008, por meio da Lei nº11.892, de 29 de dezembro, quando se transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso – *Campus* São Vicente.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, criado nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. É uma instituição vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O IFMT tem no Estado de Mato Grosso, a sua área de atuação geográfica, conta com *onze campus*[5] em funcionamento e mais três em construção, além da sua Reitoria instalada em Cuiabá. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o IFMT é equiparado às universidades federais.

4 I CULTURA: É POSSÍVEL A FORMULAÇÃO DE UM CONCEITO PARA CULTURA?

Neste trabalho é importante deixar claro que a definição para a palavra “cultura” não encontra unanimidade entre os diferentes autores consultados. Para Peter Burke,

> Não há concordância sobre o que constitui história cultural, menos ainda

5 n – utilizaremos nesta tese o aportuguesamento de campus como lápis, no singular e no plural.

> sobre o que constitui cultura. Há mais de quarenta anos, dois estudiosos americanos começaram a mapear as variações do emprego do termo em inglês, e reuniram mais de duzentas definições concorrentes. Levando-se em conta outras línguas e as últimas quatro décadas, seria fácil reunir muito mais. Portanto, [...] talvez fosse adequado adaptar a definição de homem dos existencialistas e dizer que a história cultural não tem essência. Só pode ser definida em termos de nossa própria história (BURKE, 2000, p. 11).

Peter Burke afirma que Herbert Butterfield e Michel Foucault demonstraram que todos os historiadores enfrentam esse problema. Butterfield criticou o que chamou de o "uso do passado para identificar o presente", e Foucault enfatizou as "rupturas" epistemológicas. Peter Burke confessa que:

> Se quisermos evitar a atribuição anacrônica de nossas intenções, interesses e valores aos mortos, não podemos escrever a história contínua de nada. De um lado, enfrentamos o perigo da "intencionalidade presente" e do outro corremos o risco de ficar de todo impossibilitados de escrever. Talvez haja um meio-termo, uma abordagem do passado que faça perguntas motivadas pelo presente, mas que se recuse a dar respostas motivadas pelo presente; que se relacione ao presente mas permita sua contínua reinterpretação; e que observe a importância das consequências involuntárias tanto na história da literatura histórica como na história dos acontecimentos políticos (BURKE, 2000, p. 11).

De acordo com Peter Burke

> Em meados do século XIX, quando Matthew Arnold fazia suas palestras sobre "Cultura e anarquia", e Jacob Burckhardt escrevia sua Kultur der Renaissance in Italien, a ideia de cultura parecia praticamente prescindir de explicações. A situação não era muito diferente em 1926, quando Johan Huizinga fez sua famosa palestra, em Utrecht, sobre "A tarefa da história cultural". Para os três historiadores, "cultura" significava arte, literatura e ideias "suaves e leves", como a descreveu Arnold, ou, na formulação mais precisa, embora mais prosaica, de Huizinga, "figuras, motivos, temas, símbolos e sentimentos". A literatura, ideias, símbolos, sentimentos, e assim por diante, eram em essência os encontrados na tradição ocidental, dos gregos em diante, entre as elites com acesso à educação formal. Em suma, cultura era algo que as sociedades tinham (ou, mais exatamente, que alguns grupos em algumas sociedades tinham), embora faltasse a outros (BURKE, 2000, p. 234).

Peter Burke enfatiza que os marxistas que levavam a cultura a sério foram os primeiros a criticarem o modelo clássico. Segundo o pesquisador,

> Nas décadas de 1940 e 1950, três refugiados da Europa central na Inglaterra, Frederick Antal, Francis Mingender e Arnold Hauser, apresentaram uma história cultural alternativa, uma "história social" da arte e literatura. Nas décadas de 1950 e 1960, os estudos sobre cultura e sociedade de Raymond Williams, Edward Thompson e outros continuaram ou refizeram essa tradição. Thompson, por exemplo, criticou a localização da cultura popular no que chamou de "ar rarefeito" dos sentidos, atitudes e valores, e tentou situá-la "em seu próprio contexto material", "um ambiente funcional de exploração e resistência à exploração" (BURKE, 2000, p. 235).

Peter Burke entende que é muito difícil um consenso para que esse problema seja

solucionado, pois

> O movimento que chamamos de Renascimento, por exemplo, ocorreu na cultura de elite, e não é provável que tenha sensibilizado a maioria camponesa da população. Mesmo na elite, havia nessa época divisões culturais. A arte gótica tradicional, assim como o novo estilo renascentista, continuou a atrair patronos. Antal chegou mesmo a afirmar que a arte ricamente detalhada e decorativa de Gentile da Fabriano expressava a visão de mundo da nobreza feudal, enquanto a mais simples e realista de Masaccio manifestava a da burguesia florentina. Esse contraste entre dois estilos e duas classes é muito simples, mas a questão da existência de distinções na cultura das classes superiores na Florença do século XV merece ser levada a sério. De maneira semelhante, a cultura popular no início da Europa moderna, por exemplo, não apenas variava de uma região para outra, mas também assumia diferentes formas em cidades e aldeias, ou entre mulheres e homens. Mesmo a cultura de um indivíduo talvez esteja longe de ser homogênea. As classes superiores na Europa moderna podem ser descritas como «biculturais», no sentido de que participavam plenamente da cultura popular, além de ter uma cultura própria que as pessoas comuns não partilhavam. Mais uma vez, no Japão do século XIX, alguns homens da classe superior, pelo menos, começaram a viver o que se chamou de «vida dupla», ao mesmo tempo ocidental e tradicional, consumindo dois tipos de comida, usando dois tipos de roupas, tendo dois tipos de livros e assim por diante (BURKE, 2000, p. 237-238).

Peter Burke ainda diz que:

> Para declarar minha própria opinião sobre uma questão cujo consenso parece, na melhor das hipóteses, remoto, e na pior, impossível, não devemos abandonar o estudo do Renascimento e de outros movimentos na "alta" cultura do Ocidente, que ainda tem muito a oferecer a muitas pessoas hoje, apesar da distância cultural cada vez maior entre as ideias e afirmações de fins do século XX e as dos públicos originais. Na verdade, eu gostaria de opinar que os cursos de "estudos culturais" se enriqueceriam muito se abrissem espaço para movimentos desse tipo junto com a cultura popular da época. Contudo, os historiadores deveriam escrever sobre movimentos de uma maneira que reconheça o valor de outras tradições culturais em vez de encará-los como barbarismo ou ausência de cultura (BURKE, 2000, p. 241-242).

Peter Burke esclarece que as diferenças entre o modelo antropológico de história cultural corrente e seus antecessores, clássicos e marxistas, poderiam ser resumidas em quatro observações.

> A. Em primeiro lugar, abandonou-se o tradicional contraste entre sociedades com cultura e sem cultura. O declínio do Império Romano, por exemplo, não deve ser considerado a derrota da "cultura" pelo "barbarismo", mas um choque de culturas. Os ostrogodos, visigodos, vândalos e outros grupos tinham suas próprias culturas (valores, tradições, práticas, representações e assim por diante). Por mais paradoxal que possa parecer a expressão, houve uma "Civilização dos bárbaros".
>
> B. Em segundo lugar, tem-se redefinido cultura, no sentido malinowskiano, como se abrangesse "artefatos herdados, bens, processos técnicos, ideias, hábitos e valores", ou geertziano, como "as dimensões simbólicas da ação social". Em outras palavras, estendeu-se o sentido do termo para abranger

> uma variedade muito mais ampla de atividades do que antes - não apenas a arte, mas a cultura material, não apenas o escrito, mas o oral, não apenas o drama, mas o ritual, não apenas a filosofia, mas as mentalidades das pessoas comuns.
>
> C. Em terceiro lugar, à ideia de "tradição", essencial à antiga história cultural, juntou-se um grupo de opções. Uma delas é o conceito de "reprodução" cultural, lançado na década de 1970 pelos teóricos Louis Althusser e Pierre Bourdieu. Uma vantagem desse conceito é sugerir que as tradições não persistem automaticamente, por inércia. Ao contrário, como nos lembra a história da educação, é necessário um grande esforço para transmiti-las de geração a geração. A desvantagem do termo é que a ideia de "reprodução" sugere uma cópia exata ou mesmo mecânica, uma sugestão que a história da educação está longe de confirmar. A ideia de reprodução, como a ideia de tradição, necessita de um contrapeso, como a ideia de recepção.
>
> D. A quarta e última questão é o inverso das suposições sobre a relação entre cultura e sociedade implícita na crítica marxista da história cultural clássica. Tanto os historiadores culturais clássicos quanto os teóricos culturais clássicos têm reagido contra a ideia da "superestrutura". Muitos deles acreditam que a cultura consegue resistir às pressões sociais, ou mesmo que molda a realidade social. Daí o interesse cada vez maior pela história das "representações", e em particular pela história da "construção", "invenção" ou "constituição" do que costumava, em geral, ser considerado "fatos" sociais, como classe social, nação ou gênero. Vários livros recentes trazem a palavra"inventar" no título, seja relacionada à invenção da Argentina, da Escócia, dos povos, ou - como vimos - da tradição (BURKE, 2000, p. 245-249).

William Outhwaite e Tom Bottomore formularam alguns conceitos para a palavra cultura. Segundo eles,"essa palavra compõe-se ela própria de múltiplas camadas e tem mudado de significado no decorrer dos anos". Para melhor interpretação, os autores escalonam esses conceitos em vários níveis. De acordo com eles:

> [...] Em um nível, refere-se às características de comportamento que são exclusivas dos seres humanos, em relação a outras espécies. Também traz consigo a noção de comportamento aprendido e ensinado, em vez de instintivo. Os desenvolvimentos da ETOLOGIA, de certa forma, minaram esse aspecto, e ficou claro que a dicotomia aprendizado/instinto no comportamento animal não é válida e que outras espécies partilham de características que antes se achava serem unicamente humanas (tais como a fabricação de ferramentas) (OUTHWAITE E BOTTOMORE, 1993, p. 24).

Ainda de acordo com William Outhwaite e Tom Bottomore, a cultura apresenta outros níveis, a saber:

> [...] Um outro nível é o da capacidade humana para gerar comportamento. Apesar de comportamentos específicos poderem não ser exclusivos dos seres humanos, mesmo assim a capacidade da mente humana de gerar uma quase infinita flexibilidade de reações, através de seu potencial simbólico e lingüístico, os coloca numa categoria à parte. Recentes interpretações de cultura enfatizam a fonte cognitiva do comportamento humano (OUTHWAITE E BOTTOMORE, 1993, p. 24).

William Outhwaite e Tom Bottomore dão especial atenção ao que eles consideram

como último nível. Aqui o destaque está na questão etnográfica.

> [...] Em outro nível, encontra-se o ponto de vista de que tal comportamento está profundamente enraizado nas relações sociais e em outras características da sociedade. E finalmente o resultado de todos esses processos é o fenômeno, empiricamente observável, das culturas humanas — as identidades isoladas de sociedades humanas distintas, caracterizadas por tradições culturais específicas.

Para os referidos autores, o reconhecimento da diversidade de culturas e subculturas humanas é um importante passo conceitual surgido da prática da antropologia social – o estudo detalhado de sociedades específicas (etnografia). E ainda mais:

> Entre tudo que os estudos dos povos em unidades e contextos culturais implicam, o principal é o reconhecimento de que eles se encontram unidos, não por identidade genética ou biológica, mas por tradições sociais, e que a ***etnicidade*** é um fator de grande importância nos relacionamentos entre povos e sociedade. Mais ainda, cultura não é apenas a acumulação de tradições sociais. Ela está tão profundamente entrelaçada com todo o sistema cognitivo que a visão do mundo, em cada indivíduo, é construída pela experiência cultural e a ela está sujeita. Dada a independência das tradições culturais, isso teve imensas implicações para a intercomunicação de conceitos e valores entre as sociedades (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1993, p. 24-25).

Com os novos avanços tecnológicos e o desenvolvimento da “sociedade informacional”, a cultura vai ganhando novas definições e passou a adentrar com destaque todas as áreas do conhecimento, seja em ciências sociais, exatas, seja em tecnológicas. A cultura sofreu redefinições como a Cultura da Juventude, Cultura de Massa, Cultura Política, Cultura Popular, Cultura Moderna, Cultura Antiga, entre outras (GOHN, 2005, p. 98).

William Outhwaite e Tom Bottomore definem a Cultura da Juventude como:

> [...] distinta da cultura dominante, a cultura da juventude refere-se a símbolos, crenças e comportamentos singulares dos jovens da sociedade. A expressão tem dois usos. Primeiro, representa os valores e normas da população jovem em geral na sociedade; e segundo, inclui os ideais e práticas de subgrupos juvenis específicos, tais como grupos subculturais ou contraculturais. As discussões e estudos sobre acultura da juventude resultaram em literaturas um tanto distintas, tratando dos anos de adolescência (início e meados da adolescência) e do estágio de juventude (fim da adolescência e início da vida adulta). Está em questão em que medida as atitudes e comportamentos dos jovens se desviam das normas da sociedade (adultas ou juvenis) e o apoio relativo dado pela juventude a tipos particulares de atividades relacionadas a seus pares (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1993, p. 167).

A Cultura de Massa é também definida por William Outhwaite e Tom Bottomore como a cultura que é:

> [...] usada em geral de modo pejorativo, para identificar a cultura da ***sociedade de massa*** ou, de maneira mais ampla, da massa da população nas sociedades modernas, a cultura de massa é assim caracterizada não apenas por se tratar da cultura das massas, ou porque é produzida para o consumo das massas,

> mas porque dela se diz que lhe faltam tanto o caráter reflexivo quanto a sofisticação da “cultura elevada” das elites sociais, culturais ou educacionais, tanto quanto o caráter direto e a simplicidade das culturas populares das sociedades tradicionais (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1993, p. 168).

Segundo William Outhwaite e Tom Bottomore, o conceito de Cultura Política data dos anos de 1950, época em que ela se tornou um instrumento analítico da ciência política. Os autores citam Gabriel Almond (1956, p. 396-403) como sendo um dos pioneiros dessa nova abordagem e que definiu a cultura política como sendo “um padrão particular de orientações para a ação política, um conjunto de significados e propósitos”, dentro do qual cada sistema político está embutido.

> A cultura política, portanto, refere-se às crenças, valores e símbolos expressivos (a “bandeira”, a monarquia e assim por diante) que compreendem o contexto emocional e de atitudes da atividade política. A análise de sistemas políticos em termos de seus atributos culturais tem antecedentes distantes. Já no século XVIII, Montesquieu achou adequado relacionar os princípios constitucionais de uma nação aos seus “costumes ou moral”. O ressurgimento e o desenvolvimento sistemático dessa abordagem durante os últimos 30 ou 40 anos devem ser compreendidos contra o pano de fundo da “revolução comportamental”, que rejeitava o estudo formal, jurídico-institucional, da política e, em vez disso, enfatizava o comportamento empiricamente observável. Por esse motivo, a maior parte das análises tem a cautela de estabelecer uma diferença conceitual entre ***cultura*** política e ***comportamento*** político, uma vez que a primeira pretende explicar — ao menos em parte — o segundo. Em particular, os cientistas políticos têm-se preocupado em explorar as ligações entre democracia estável e certos tipos de culturas políticas. O conceito é encarado como poderosa variável explicativa, que dá conta do fracasso da democracia ao estilo ocidental em firmar raízes nos países menos desenvolvidos do Terceiro Mundo, onde a fragmentação cultural e os hábitos tradicionais de passividade, ao que se supõe, minam os padrões constitucionais [...]. Também se afirmou que uma abordagem cultural pode ajudar a explicar a diversidade de sistemas comunistas, na medida em que os revolucionários precisam inevitavelmente adaptar seu modelo marxista para se adequar à herança ético-política específica do país em questão [...] (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1993, p. 168).

Outras definições são dadas também por pesquisadores. Maria da Glória Gohn afirma que a

> A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. A Educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação (GOHN, 2005, p. 98).

Para Raymond Williams, no mundo atual todos nós estamos envolvidos com cultura. Ele traz, inclusive, a visão dos antropólogos sobre a cultura. Para os antropólogos, o termo cultura esteve ligado às artes. Hoje, até os nativos falam de suas culturas. Raymond

Williams nos fala que, possivelmente, o futuro de todo o mundo dependa da cultura.

> [...] "as principais fontes de conflito" não serão fundamentalmente econômicas ou ideológicas. "As grandes divisões entre a humanidade e as principais fontes de conflito serão culturais" [...] As "principais diferenças no desenvolvimento político e econômico entre as civilizações estão claramente enraizadas em suas culturas distintas", e "a cultura e as identidades culturais... estão moldando os padrões de coesão, desintegração e conflito no mundo pós-Guerra Fria [...] Nesse novo mundo, a política local é a política da etnicidade; a política global é a política de civilizações. A rivalidade das superpotências é substituída pelo choque de civilizações" (WILLIAMS, 1992, p. 23).

O que Raymond Williams nos fala é que o significado de cultura ganha proporções diferentes em locais diferentes. Para ele,

> [...] enquanto os patriotas da Civilização ocidental reivindicam a superioridade da grande tradição, os multiculturalistas comemoram a grande diversidade da América e defendem a cultura dos marginalizados, das minorias, dos dissidentes e dos colonizados. A cultura do ***establishment*** é denunciada como opressiva. As culturas das minorias fortalecem os fracos; elas são autênticas; elas falam para pessoas de verdade, elas mantêm variedade e escolha; elas alimentam a dissensão (WILLIAMS, 1992, p. 24).

Podemos perceber que os conflitos culturais podem ocorrer quando pessoas de nações e grupos étnicos diferentes aproximam-se. Segundo Raymond Williams, a cultura adquire outro sentido quando se refere "à grande arte que é apreciada por poucos afortunados". Ele nos chama a atenção para o fato de que isso não se trata de uma "realização pessoal", pois "se a arte e a erudição forem ameaçadas, o bem-estar de toda a nação estará em jogo". Raymond Williams entende que "a alta cultura pode representar um instrumento de dominação, um ardil das castas". Citando Bourdieu (1984), ele argumenta ainda

> Em meio à elite, o valor das altas culturas reside precisamente no fato de que a capacidade de avaliar obras de arte e fazer distinções por si só confere "distinção". A cultura é o dom do gosto refinado que diferencia uma dama ou um cavalheiro do novo-rico. Para os adeptos da tradição marxista, a cultura tem seu lugar numa luta de classes mais ampla. A alta cultura disfarça as extorsões dos ricos. A cultura de massa de Ersatz confunde os pobres. Apenas as tradições culturais populares podem contrapor-se à corrupção da mídia de massa (WILLIAMS, 1992, p. 25).

A tradicional ideia francesa de cultura, ou seja, que a cultura está intrinsecamente ligada à civilização ou cultura universal, embora tenha ganhado destaque por toda Europa foi prontamente contestada pelos intelectuais alemães, principalmente pelos ministros protestantes. Isso nos leva a pensar que há, entre os povos, uma diferença cultural. Tanto é que Raymond Williams é taxativo ao dizer que:

> Ao contrário do conhecimento científico, a sabedoria da cultura é subjetiva. Suas reflexões mais profundas são relativas, e não leis universais. O que é válido em um lado dos Pirineus pode representar um erro do outro lado. Mas quando a fé cultural é corroída, a vida perde todo o seu significado

(WILLIAMS, 1992, p. 27).

Podemos perceber que houve duas correntes europeias de pensamento sobre cultura que se opunham uma a outra de forma dialética. Percebe-se também que não é possível uma natureza humana comum, pois de acordo com o próprio Raymond Williams, depois da batalha de Sedan, em 1870, "a ideia de uma cultura nacional penetrou numa França humilhada, e "La culture Françoise" foi cada vez mais contrastada com "La Culture Allemande", embora sem necessariamente comprometer as reivindicações francesas de superioridade"

> Nessas duas tradições, cultura ou civilização representava os valores supremos. Aventou-se a hipótese de que esses conceitos tenham sido propagados no século 18 porque a religião estava perdendo seu domínio sobre muitos intelectuais. Essas tradições constituíam uma alternativa, fonte secular de valor e significado. Cada uma delas, todavia, tinha afinidades com uma determinada perspectiva cristã. A ideia de Civilização lembra as reivindicações universalistas da igreja católica. Comte e Saint-Simon criaram a religião do positivismo, para a qual tomaram emprestados rituais católicos. Seu dogma central era o progresso, que representava a salvação neste mundo. As noções alemãs de ***Bildung*** e ***Kultur***, expressadas de forma característica numa linguagem espiritual, comprometidas com as necessidades da alma do indivíduo, que valorizavam mais a virtude interior do que a aparência exterior e encaram com pessimismo o progresso secular, por sua vez, estão impregnadas dos valores da Reforma, e Thomas Mann afirmou que a Reforma imunizara os alemães contra as ideias da Revolução Francesa (WILLIAMS, 1992, p. 29).

As ideias clássicas sobre cultura nunca foram absolutas, até mesmo quando travestidas de novas aparências. Estavam sempre enfrentando novas adversárias. Raymond Williams diz que a maior delas apareceu quando Darwin, em 1859, publicou *A origem das espécies.*

> Até mesmo o pensador menos científico não podia ignorar o desafio depois que Darwin estendeu seu argumento aos seres humanos em ***A Descendência do Homem***, em 1871. Era preciso encarar a possibilidade de que os padrões de comportamento humano e as diferenças humanas podiam ser explicadas em termos biológicos (WILLIAMS, 1992, p. 32).

Citando Adolf Bastian, primeiro diretor do grande museu de etnologia de Berlim, Raymond Williams diz que ele

> [...] tentou demonstrar que, assim como as raças, as culturas são híbridas. Não existem culturas puras, distintas e permanentes. Toda cultura recorre a diversas fontes, depende de empréstimos e está em constante mudança. Os seres humanos são bastante semelhantes, e toda cultura está enraizada numa mentalidade humana universal. As diferenças culturais eram causadas pelos desafios apresentados pelo ambiente natural local e pelos contatos entre as populações. O empréstimo era o mecanismo primário da mudança cultural. E como as mudanças culturais eram resultados de processos locais imprevistos – pressões ambientais, migrações, comércio – consequentemente, a história não tem um padrão fixo de desenvolvimento (WILLIAMS, 1992, p. 34).

Segundo Raymond Williams, essa visão antropológica de cultura ganhou terreno na Alemanha novecentista.

> Essa antropologia berlinense foi caracterizada como um misto de ideias iluministas e românticas, mas na realidade baseava-se numa rejeição dupla. Se as culturas são abertas, sincréticas e instáveis, obviamente não podem expressar identidades essenciais imutáveis ou um caracter racial subjacente. E se as mudanças culturais são resultado de fatores locais imprevistos, por conseguinte não existem leis gerais de história. Acima de tudo, entretanto, a escola berlinense insistia em afirmar que a cultura funciona de forma bastante distinta das forças biológicas – e pode até mesmo sobrepujá-las (WILLIAMS, 1992, p. 35).

Essa abordagem sobre cultura foi introduzida na antropologia americana no início do século XX por Franz Boas, que foi aluno de Adolf Bastian. De acordo com Raymond Williams:

> [...] a tese fundamental boasiana era de que a cultura é que nos faz, e não a biologia. Nós nos tornamos o que somos ao crescer num determinado ambiente cultural; não nascemos assim. Raça, e também sexo e idade são constructos culturais, e não condições culturais imutáveis. Isso quer dizer que podemos nos transformar em algo melhor, talvez aprendendo com o povo tolerante de Samoa, ou com os balineses perfeitamente equilibrados (WILLIAMS, 1992, p. 35).

Em meados do século XX, o antropólogo americano Clifford Geertz aperfeiçoou um método de como proceder à investigação de cultura. Aos poucos ele chegou à conclusão de que:

> [...] embora a cultura podia ser interpretada, ela não poderia ser explicada (e certamente não podia ser justificada). A cultura não contava com leis gerais nem interculturais. Podia-se, talvez, calcular o que uma representação simbólica significava para os espectadores, mas não se podia separá-la do seu significado no vernáculo e tratá-la como sintoma de uma causa biológica ou econômica mais fundamental e livre de cultura da qual o paciente não tinha consciência (WILLIAMS, 1992, p. 39).

Ao comentar o estudo de Geertz, Raymond Williams observa que:

> A abordagem alternativa, em contraste, era científica, reducionista e generalizadora. Ela partia da premissa de que a cultura – um discurso simbólico – era muito semelhante à linguagem. Consequentemente, o estudo da cultura devia seguir o caminho que estava sendo indicado pelos linguistas modernos, que estavam prestes a descobrir as leis universais da linguagem (WILLIAMS, 1992, p. 39).

Os seguidores de Geertz rejeitavam a ideia de que poderia haver uma ciência da cultura. Para eles

> [...] a cultura, na verdade, era bastante semelhante à linguagem, mas o modelo de cultura que eles preferiam era o de texto. Consequentemente, eles recorriam à teoria literária, e não à linguística. Foi essa abordagem que se desenvolveu, e o interpretativismo se transformou na ortodoxia da principal corrente da antropologia cultural americana. Embora os geertzianos mais

> novos se rebelassem contra o pai, em vez de optarem por um projeto mais científico, eles tomaram a mesma direção dos pós-estruturalistas franceses. Uma cultura não podia ser prontamente compreendida por um estranho solidário como Geertz sugerira. Cultura pode ser um texto, mas é um texto fabricado, uma ficção escrita pelo etnógrafo. Além disso, a mensagem clara de desconstrução é que os textos não produzem mensagens inequívocas [...] os antropólogos pós-modernos preferem imaginar o domínio da cultura como algo mais semelhante a uma democracia ingovernável do que a um estado teocrático ou a uma monarquia absolutista (WILLIAMS, 1992, p. 41).

Como se vê, Raymond Williams nos apresenta a cultura sob vários aspectos, de diferentes maneiras. Percebe-se que ele nos deixou um conceito muito simples e profundo sobre cultura, ou seja, cultura nada mais é do que um conjunto de significados praticados (produção artística, modo de vida etc.).

5 l A CULTURA ESCOLAR

Antes de se abordar a questão do espaço e do tempo escolar, faz-se necessário buscar entendimento sobre o que é Cultura Escolar. Para buscar esse conhecimento, Dominique Julia (2001) e António Viñao Frago (1995) são os autores que melhor nos orientam nesse conceito, pois a compreensão de Cultura Escolar, como objeto histórico, está baseada em três eixos muito interessantes.

Segundo Dominique Julia, para se entender a Cultura Escolar é preciso “interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares” (JULIA, 2001, p. 9). Ao analisarmos esse posicionamento, é possível que Julia abranja toda a dinâmica do cotidiano escolar, na realidade, além dele, das normas às práticas escolares, demonstrando que a Cultura Escolar está inserida, em todos os sentidos, nos afazeres escolares.

Para Dominique Julia é possível descrever a Cultura Escolar como sendo um conjunto de normas que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 9), normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar de acordo com as épocas. Essas normas, ao seu ver, podem ter finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização.

> Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooledsociety*

que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos[6]. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11).

O raciocínio de Dominique Julia nos chama a atenção para a presença de novas orientações epistêmicas, as quais desempenham o papel de fundamentar a renovação historiográfica. Nesse caso específico, uma orientação centrada na questão especialmente escolar, procurando esclarecer sua complexidade interna e, simultaneamente, sua relação com o exterior.

> De fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento *interno* dela. Sem querer em nenhum momento negar as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, estas têm-se [sic] revelado demasiado "externalistas": a história das ideias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das ideias, na busca, por definição interminável, de origens e influências; a história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais etc.). A história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação[7]. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a "caixa preta" da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p. 12-13).

É exatamente nesse "espaço particular" que se procura buscar os documentos que darão sustentação na elaboração desta pesquisa. Como já dito, o arquivo do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra encontra-se em estado deplorável e vários de seus documentos foram, inclusive, queimados. Dominique Julia chama a nossa atenção para esse fato, ao afirmar que a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de ser reconstruída, porque ela não deixa traço: "o que é evidente em um dado momento necessidade de ser dito ou escrito?". Ele mesmo responde:

> Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. Ora, os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares (cf. Chervel, 1988).

---

6 Cf. Ivan Illich (1971); numa visão bastante diferente, fundada na teoria da motivação e visando na verdade o fortalecimento dos dispositivos escolares de um complexo educativo (cité éducative), cf. T.Husén (1974). A bibliografia sobre este tema é precisa e abundante.

7 Cf. Jean Hébrard (1988), "Pour une histoire des disciplines scolaires", Histoire de l'éducation, n.38, maio.

> Na França, para a totalidade do Antigo Regime, chegaram-nos às mãos somente seis pacotes de deveres escolares do colégio jesuíta de Louis-Le-Grand, de Paris, realizados por volta de 1720, devido a um acaso inteiramente excepcional: o antigo bibliotecário do colégio, precisando de papel para escrever um *Comentário* do *Cântico dos Cânticos* e uma obra consagrada à liturgia, abasteceu-se com provas de tradução e de versão em latim, e de versos latinos, no verso das quais pôde escrever (Julia, 1992, p. 14).

Ainda passeando pela história, Dominique Júlia, em relação ao século XIX, diz que somente através das cópias de exames ou de concursos é que podemos reconstituir uma história das práticas escolares em vigor e a apropriação, feita pelos alunos, dos conhecimentos disciplinares ministrados. Ele se refere às cópias do Concurso Geral, onde se confrontavam os melhores alunos dos colégios reais – que foram transformados em liceus. Dessa forma é que foram conservadas as versões latinas do exame de *baccalauréat*, nas Faculdades de Letras[8].

> Quanto aos ditados da escola primária da Terceira República, deve-se a conservação de alguns milhares deles à mania de um inspetor que, no decorrer de suas inspeções, propunha o mesmo texto aos alunos das classes que visitava e os reunia aos relatórios que endereçava ao ministro (cf. Chervel & Manesse, 1989a, 1989b). Andrè Chervel, o autor que encontrou o lote de ditados da Terceira República que dormiam nos Arquivos Nacionais de Paris, ressaltou de modo pertinente, antes de analisar as faltas cometidas pelos alunos, todos os vieses que caracterizam a amostra constituída por esse inspetor que, devido ao estado das comunicações ferroviárias, só visitava as comunidades menos isoladas do território, por definição mais abertas à modernidade. Não é certo, infelizmente, que as cópias dos alunos estejam melhor conservadas no século XX, em razão tanto da expansão da escolarização para o conjunto da sociedade quanto da exiguidade dos locais escolares, a despeito do interesse que atualmente psicólogos e sociólogos da educação demonstram por este gênero (cf. Lahire, 1994; Beaud, 1994): regularmente, como se diz, é preciso “arranjar espaço” e os documentos não são nem mesmo transferidos para depósitos de arquivos que deveriam legalmente recebê-los. Seria conveniente, em cada um dos países que representamos, fazer uma coleta similar de documentos idênticos, perguntando-nos a cada vez sobre a representatividade que lhes podemos atribuir (JULIA, 2001, p. 15-16).

De acordo com Dominique Julia, ao fazermos a análise das normas e das finalidades que regem a escola, não podemos deixar de observar que:

> Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola (JULIA, 2001, p. 19).

8 Relativo ao Concurso Geral, ver Biblioteca da Universidade de Paris, ms nº 1538-1546 (provas premiadas de 1809 a 1821) e Arquivos Nacionais AJ 16630-678 (provas do período 1882-1903); para as versões latinas do vestibular, cf, A. Chervel (1994).

Quando da análise dos conteúdos ensinados e as práticas escolares que são praticados na escola, Dominique Julia nos esclarece que as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo "escola", e constituem "um conjunto complexo que não se reduz aos ensinos explícitos e programados"[9]:

> [...] os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema (nos internatos ou junto ao preceptorado que pode ser exercido depois da aula). De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que "não funcionam" diante deste público (JULIA, 2001, p. 33)

Dominique Júlia adverte que convém examinarmos atentamente a evolução das disciplinas escolares, considerando os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos que fazem parte dessas "inovações" que não são vistas,

> as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições. [...] Tratando-se dos exercícios escolares, parece-me que o terreno acaba de se abrir e que nós estamos no coração mesmo da caixa preta da qual eu falava na introdução. Os primeiros resultados adquiridos são suficientemente promissores para que possamos esperar muito ainda desse lado: a variação das performances escolares identificadas nos mesmos ditados, com um século de intervalo, permitiu medir como mudou a relação dos franceses com a sua própria língua. O exercício de versão latina no século XVIII não é percebido pelos alunos nem corrigido do mesmo modo pelos professores no século XVIII e no século XX. O estudo diacrônico dos exercícios nos introduz, portanto, em uma historicização das modalidades de relacionamento com a escrita escolar: neste campo ainda novo onde podemos enfim perceber concretamente a distância entre a realidade e a ambição inicial e a norma prescrita, tudo, ou quase tudo está por ser feito (JULIA, 2001, p. 33-36).

Por sua vez, Viñao Frago esclarece que a cultura escolar é a reunião das partes que constituem os aspectos institucionalizados (práticas, condutas, modos de vida, hábitos, ritos, função, uso do espaço, simbologia, materialidade física, transformação, modos de pensar, significados e ideias diferenciadas) que caracterizam a instituição de ensino como uma organização. Por possuir vários níveis, Viñao Frago nos alerta que seria interessante referir-se, então, às culturas escolares, podendo ser apresentada uma perspectiva individual, grupal, organizativa ou institucional de alguns de seus aspectos. E como entre dois ou mais dos seus aspectos têm mais importância que outros, no sentido de que são seus organizadores ou definidores, Vião Frago justifica o porquê de escolher o espaço e o tempo escolares enquanto aspectos relevantes (FRAGO, 1995, p. 68-69).

Viñao Frago nos diz que o espaço escolar é percebido como uma espécie de

9 Nós nos inspiramos aqui nas reflexões pertinentes propostas por A. Chervel em artigo publicado em 1988.

discurso que traz em sua materialidade um sistema de valores, uma forma silenciosa de ensino que, ao se submeter a qualquer mudança, acaba por transformar a sua natureza cultural e educativa. Para tratar de tal aspecto, seriam considerados dois enfoques: um que traria a natureza da escola como lugar, conforme as suas tipologias em determinadas áreas e período histórico; e outro chamado estatigráfico que examinaria o espaço escolar como território material e mental, que indicaria a concepção ou ideia que se tem da instituição escolar, da configuração física e da disposição interna de pessoas e objetos (FRAGO, 1995, p. 69-70).

Segundo Viñao Frago, um exame minucioso e uma nova leitura do conjunto de trabalhos publicados sobre essa temática revelam dados importantes sobre as relações entre os usos do espaço escolar. De acordo com o autor, há o debate entre a tendência de índole mecânica e a organização dos centros docentes e os métodos de ensino empregados, que vê o sistema ou métodos dependentes da disposição do espaço e do tempo escolares, e a de índole orgânica, que promove mais a atenção individual e a adaptação às circunstâncias do que à mecanização dos processos educativos. A organização escolar – enquanto delimitação de espaços específicos, sua distribuição e ordenação interna às atividades de ensino – não se deixa ao azar e às incertezas. Antes requer disposições e regulamento, no entanto, a precisão, normalização e racionalização organizacionais se tornam um problema e até ineficazes quando se esquecem que operam com seres humanos e não com materiais inorgânicos e que, ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo ao meio escolar, modifica-se a natureza do lugar. “Assim, o espaço escolar precisa ser aberto e construído como lugar que não pertence ao mundo mecânico, mas ao mundo biológico, dos seres vivos” (FRAGO, 1995, p. 71-72).

Já o tempo social e humano é visto pelo autor como um aspecto mais de construção social da realidade que implica o estabelecimento de relações entre o passado, presente e futuro, do que de uma temporalização da experiência com um presente concreto. Dentre as modalidades temporais, o tempo escolar, que é diverso e plural (individual e institucional, condicionado por outros tempos sociais), é entendido como um tempo aprendido que, conforme a sua própria aprendizagem, “é prescrito e uniforme, uma construção cultural e pedagógica, um feito cultural, uma sequência de momentos nos quais se distribuem os processos e ações educativas, o fazer escolar” (FRAGO, 1995, p. 72).

Seguindo esse raciocínio, o autor admite que:

> Enquanto tempo cultural, o tempo escolar é uma construção social e historicamente modificada, um produto cultural que implica uma determinada vivência ou experiência temporal, um tempo organizado e construído social e culturalmente como um tempo específico que é vivido pelos professores, alunos, famílias e comunidade em conjunto por meio de sua inserção e relação com os demais ritmos e tempos sociais (FRAGO, 1995, p. 72).

Tendo em vista as suas diversas configurações ou níveis, deve-se falar não em tempo escolar e sim em tempos escolares que, segundo Viñao Frago, são representados

nos ciclos, níveis, cursos e ritos de avaliação. E ainda, depois, nos calendários escolares, anos e cursos acadêmicos e, por fim, na sua expressão material e escrita com seus quadros de horários (dias, meses, bimestres, semestres), distribuição temporal de tarefas, programas e disciplinas.

Respeitando esses aspectos importantes, a história da cultura escolar é compreendida enquanto história da escola como organização e instituição. É a história de ideias e feitos, de objetos e práticas, de modos de dizer, fazer e pensar que recorre à perspectiva do olhar móvel, como toda história. A atitude do historiador não será, portanto, a de dar existência a um relato, uma descrição ou análise de uma verdade total e definitiva, mas a de se posicionar frente às fontes e ao seu tema em posições diferentes, relacionadas e complementares, ou seja, aproximar-se da complexidade do real sob diferentes panoramas.

Num primeiro momento, nesse capítulo, procurou-se inserir os leitores no município de Santo Antônio de Leverger, Estado de Mato Grosso, onde se localiza o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus São Vicente, antigo Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Fez-se um panorama geral do município. Em seguida, elencou-se pesquisas realizadas sobre a instituição de ensino objeto desse estudo. Primeiramente, a pesquisadora Luciane Neuvald que produziu a dissertação de mestrado intitulada A MAIOR DÁDIVA DO ESTADO NOVO A MATO GROSSO: O APRENDIZADO AGRÍCOLA “GUSTAVO DUTRA” NO PERÍODO POPULISTA (1943 – 1964), de 1997. Logo após, em 2005, o pesquisador Abimael Antunes Marques deu origem à dissertação de mestrado APRENDIZADO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA – SEU PAPEL E IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO AGRÍCOLA DE MATO GROSSO 1943-1947. E, por fim, Lindamar Etelvino Santos Soares faz mais um estudo sobre a instituição produzindo a dissertação de mestrado ESCOLA DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA “GUSTAVO DUTRA”: O PODER DISCIPLINAR NO CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA DE MATO GROSSO 1947-1956. São trabalhos importantes sobre essa instituição e contribuem significativamente para a história das instituições educacionais no Estado de Mato Grosso. Como essa pesquisa traz em sua essência a cultura escolar, entendeu-se que seria necessário buscar os diferentes conceitos e tipos de cultura. Investigou-se, então, os ensinamentos de Peter Burke, William Outhwaite e Tom Bottomore e Raymond Williams. E, por último, procurou-se entender melhor a cultura escolar através dos conceitos de Dominique Julia e Viñao Frago. Espera-se que esse primeiro capítulo possa contribuir efetivamente com novos pesquisadores sobre essa temática.

ANOS 70: A DUREZA DO REGIME MILITAR MANIFESTADA NO INTERIOR DA ESCOLA

Todos os alunos eram obrigados a ter o seu uniforme.
E, então, aquilo era de praxe (FARIAS, S/I.)

Ao nos debruçarmos sobre o estudo do cotidiano escolar, outra referência de apoio é o pesquisador Gatti Júnior. Ele salienta que as instituições escolares são portadoras de "um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira". Ele ainda acrescenta que há um crescente número de historiadores que têm olhado "de forma mais minuciosa para os aspectos que fazem parte desse conjunto educacional, proporcionando a esses aspectos um caráter mais relevante" (GATTI JUNIOR, 2002, p.4).

1 I O UNIFORME ESCOLAR

De modo geral, concorda-se que o uniforme escolar é um item que proporciona grande praticidade para os alunos e economia para os pais. Sabe-se que usar diferentes roupas a cada dia de aula é no mínimo, caro, devido ao desgaste delas. Fora isso, crianças e adolescentes, numa certa idade, sempre querem chamar a atenção dos colegas usando roupas diferentes e mais caras, desencadeando o consumismo. A prática das escolas em estabelecer o uso da mesma roupa entre os alunos possui sua origem no exército, uma das primeiras instituições a adotar uma vestimenta única para todos os seus componentes. As escolas mais tradicionais passaram a adotar o uniforme, de fato, somente nos anos 1920. Os uniformes foram criados para simbolizar as cores, o nome, a tradição e o símbolo da escola.

Dessa forma, os alunos uniformizados deveriam manter um comportamento exemplar e zelar pela imagem das instituições, mesmo fora delas. Entre os anos 1940 e 1970, o uniforme de uma instituição conceituada era um símbolo de aceitação social, tornando-se o sonho de muitos alunos e pais. A partir dos anos 1990, as escolas, principalmente as privadas, mudaram bastante os modelos de seus uniformes, fazendo roupas mais confortáveis e menos formais. Atualmente, os uniformes não são tão prestigiados pelos alunos.

O artigo, por fim, frisa que, de fato, essa padronização é importante. Primeiro porque evita que a sala de aula transforme-se em um "desfile de modas". Além disso, seu uso desenvolve nos alunos, um sentimento de pertencimento ao grupo, fundamental no desenvolvimento psicossocial das crianças.

Ivanir Ribeiro também colabora com este estudo ao afirmar que a industrialização que aconteceu no Brasil, de forma emergente no final do século XIX/XX, provocou uma

urbanização desordenada das cidades, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro, o que acarretou sérios problemas, principalmente médicos devido às más condições sanitárias e as epidemias que ameaçavam a saúde da população. O autor diz ainda

> Este movimento abriu espaço para que médicos brasileiros, pautados no discurso científico, desenvolvessem ao longo do século XIX um modelo social que passou a interferir em toda a estrutura física das cidades, a fim de disciplinar e regular os comportamentos nos espaços urbanos. Neste contexto, a medicina de cunho higienista e sanitarista acentuou-se consideravelmente e tornou-se cada vez mais responsável pela orientação da vida privada dos indivíduos. Temas voltados a. orientação sobre corpo, sexo, vida íntima, saúde e higiene, cada vez mais, passaram a fazer parte das pesquisas desenvolvidas por estes profissionais intelectuais (RIBEIRO, 2012, p. 26-27).

De acordo com os higienistas, o Brasil era considerado um "país devastado, atrasado e inculto, que precisava urgentemente ser reformado, inclusive e, sobretudo, do ponto de vista da formação e instrução do povo" (GONDRA, 2004, p.125).

Segundo Ivanir Ribeiro, os médicos brasileiros seguiram as orientações emanadas dos higienistas franceses e desenvolveram um vasto programa de regras para o funcionamento das instituições educativas. Essas prescrições previam

> [...] o local mais adequado para a construção dos edifícios escolares e sua arquitetura (tipos de cômodos, sistema de ventilação e iluminação); a nutrição e hidratação dos alunos, estabelecendo a rotina alimentar, a quantidade a ser ingerida, a qualidade e a variedade dos alimentos, os condimentos e bebidas permitidos e proibidos até as normas para o funcionamento das cozinhas; o programa de exercícios para os alunos; a eliminação dos resíduos corporais; a melhor forma de moldar os sentidos, através da educação moral e intelectual; o vestuário e a higiene pessoal (RIBEIRO, 2012, p. 28).

Ivanir Ribeiro esclarece que, de acordo com os higienistas, o vestuário deve ser adequado a cada estação do ano e tem a função de abrigar o corpo contra qualquer extremo das condições climáticas do meio em que se está ou vive.

> Ao tratarem da questão do vestuário, os higienistas retomam a discussão acerca do desafio do homem, desde os primórdios, para proteger o corpo das intempéries do ambiente. Partindo dessa preocupação, os médicos desenvolvem toda uma retórica para explicar a origem da matéria prima utilizada para a fabricação do tecido, indicando os mais adequados para cada estação do ano. Podemos dizer que o vestuário, nesse sentido, representava uma função pragmática, ou seja, havia, na sua adoção, a preocupação em proteger o corpo das influências físicas do mundo exterior (frio e calor) (RIBEIRO, 2012, p. 28).

Para José Gonçalves Gondra “quanto à forma de se vestir dos alunos, deveria basear-se nos fundamentos da medicina e da higiene, que tinham a função de vestir e proteger o corpo de modo adequado”.

> As escolas, por sua vez, deveriam proibir um vestuário baseado na moda, principalmente para as meninas, visto que essas estavam mais sujeitas as tentações. Assim, além da “forte presença de um argumento que prevê o respeito à natureza biológica e ao ambiente local como modo de atender as funções do organismo” (GONDRA, 2004, p. 185).

Ivanir Ribeiro afirma ainda que “esse discurso médico foi sendo incorporado pela escola e pelos educadores” através dos tempos. E acrescenta:

> O aspecto moral presente nesses discursos teve grandes reflexos na indicação dos modelos dos uniformes escolares, principalmente para as alunas e para as professoras, irradiadoras da forma adequada, austera e bem comportada de se vestir. A exigência expressa nos regulamentos das escolas sobre a obrigatoriedade de usar uniformes bem “comportados” será uma constante no meio escolar e perdurará por décadas, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares. Para as alunas e professoras a regra era blusas sem decotes e saias com comprimento abaixo dos joelhos (RIBEIRO, 2012, p. 30, grifo no original).

Enfatizando o higienismo, Ivanir Ribeiro afirma que, ao se colocar a roupa como preservação da saúde e do pudor e como critério para a adoção de uma estética, isso intervém profundamente sobre os corpos dos alunos, disciplinando-os para torná-los adequados a viver em uma nova sociedade: “limpa, ordenada e sã, enfim, civilizada, pois a roupa/uniforme esculpe uma conduta e reflete uma organização social.

Não havia nenhuma legislação que exigisse a uniformização dos alunos. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estabelecia que o poder público custeasse os estudos dos alunos, em sua totalidade ou parcialmente, fornecendo-lhes bolsas de estudos. Nessa mesma Lei, tinha a indicação de que havia verba específica para a compra de uniformes. Então, pode-se afirmar que o Governo Federal tinha a intenção de uniformizar os alunos.

O uso do uniforme escolar no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra era exigido e cobrado de forma enérgica pela direção da instituição, inclusive a escola fornecia a indumentária toda ao estudante. Essa cobrança era estendida a todos os alunos, ou seja, internos, semi-internos e externos. Os guardas da instituição eram os responsáveis pela entrega dos uniformes aos alunos, assim como responsabilizavam-se pelo recolhimento e entrega deles à lavanderia. Dois dias da semana eram reservados para esse fim: terça-feira e sábado.

É interessante lembrar que a escola dispunha de alfaiataria e sapataria. Isso significa que, além de proporcionar a confecção de roupas e calçados novos, a escola ainda auxiliava nos reparos desses pertences. Como os alunos não dispunham de local apropriado para guardar esses uniformes, eles eram requisitados junto à lavanderia quando necessários e

ao longo do ano. Ao final do ano letivo, toda a indumentária era devolvida – não importando o seu estado de conservação –, exceto as roupas íntimas e aqueles de uso particular, como sabonete e pasta de dente. Os alunos que porventura esquecessem-se de devolver alguma peça do enxoval, imediatamente os pais, tutores ou responsáveis eram comunicados e, ao mesmo tempo, convocados a comparecer à instituição para fazer o pagamento do material não devolvido. Os Livros de Carga e Descarga da Lavanderia trazem a relação do material que fazia parte do enxoval do aluno e que, paulatinamente, era-lhe entregue no decorrer do ano letivo. Faziam parte desse enxoval os seguintes itens:

1. Blusão de brim mescla;
2. Botina de cordão;
3. Botina inteiriça com elástico;
4. Calça cáqui verde;
5. Calça mescla;
6. Calção de esporte cáqui;
7. Cama de campanha (de lona);
8. Cama patente (para solteiro);
9. Camisa balalaica (para frio);
10. Camisa cáqui;
11. Camisa de brim mescla;
12. Camisa de cretone;
13. Camisa de malha (branca);
14. Camisa de meia com emblemas;
15. Camisa de meia sport branca;
16. Camisa de tricoline “Turf”;
17. Camisa de tricoline Machado;
18. Camisa mescla;
19. Camisa para ginástica;
20. Camisa tricoline listada;
21. Casquete de brim cáqui;
22. Casquete de brim mescla;
23. Chapéu de palha
24. Chinelo de couro;
25. Chuteira;

26. Cinto escoteiro;
27. Cobertor cáqui;
28. Cobertor de lã;
29. Colcha de fustão;
30. Colchão de capim;
31. Cueca (cores sortidas);
32. Cueca de cretone branca;
33. Dólmã e calça azul;
34. Escova para calçado;
35. Escova para dente;
36. Fronha;
37. Gorro listado (para esporte);
38. Gravata preta;
39. Japona de lã azul com bolsos;
40. Lenço de morim;
41. Lençol de cretone;
42. Macacão mescla;
43. Meia de algodão;
44. Meia de lã (para esporte);
45. Pasta de calçado;
46. Pasta de dente;
47. Pente de cabelo;
48. Pijama Genovesa (cores sortidas);
49. Rede cearense;
50. Sabonete;
51. Sacola de brim mescla;
52. Tênis branco;
53. Terno de brim cáqui para gala;
54. Toalha de banho;
55. Toalha de rosto;
56. Tornozeleira e joelheira;

57. Travesseiro de capim (GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA, 1969, p. 4-16).

Embora a instituição proporcionasse aos alunos todo esse aparato e cobrasse com rigidez a guarda, o uso e a conservação dele, ao longo dos anos 1970, isso deixou de ser feito. A escola passava por sérias dificuldades financeiras, chegando a situações nunca vistas antes. A lavanderia, que fazia uso de equipamentos já obsoletos para a época, não conseguia fazer a reposição das peças. Muitas das máquinas se quebravam e o seu conserto, a cada dia, ficava mais difícil. Diante dessas dificuldades, a lavanderia foi fechada nos anos 1970.

Com o fechamento da lavanderia, os responsáveis pela cobrança do uso do uniforme ficaram de mãos atadas. Como cobrar o uso do uniforme se não havia lavanderia para lavá-los? Os alunos não dispunham de tempo para mais essa tarefa. Com isso, essa cobrança se restringiu, principalmente, ao uniforme de gala, por ocasião dos desfiles de 7 de setembro, em Cuiabá.

Com o agravamento da situação financeira da escola e por força de nova legislação, ela deixou de fornecer, gratuitamente, o enxoval aos alunos e restringiu significativamente o seu quantitativo, pois, a partir daí, quem passaria a bancar o custo do enxoval eram os pais ou responsáveis pelos alunos e, como se sabe, eram pessoas de poucas posses.

2 | A HISTÓRIA ORAL

Para elucidar um pouco mais o rigor com que a instituição cobrava o uso do uniforme escolar, buscou-se pessoas que vivenciaram essa época. A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea.

As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Além disso, as entrevistas fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentam e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros.

O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Quando a pesquisa é feita por uma instituição que visa constituir um acervo de depoimentos aberto ao

público, é necessário cuidar da duplicação das gravações, da conservação e do tratamento do material gravado.

De acordo com André Burguière, a história oral é a utilização sistemática da investigação oral pelo historiador. Ele diz que a expressão foi tomada de empréstimo aos americanos que revalorizaram a fonte original do historiador, o documento oral. E completa:

> A história, com efeito, em seu início, não podia fazer outra coisa do que se apoiar no que diziam testemunhas. Pensemos em Heródoto, cuja obra tem o título significativo de ***Enquête***, ou em Tucídides, que coloca as primeiras regras da crítica histórica. Os cronistas medievais fundam assim, muito amplamente, seu relato em testemunhos orais. Cumpre esperar o desenvolvimento dos cartórios senhoriais ou das chancelarias principescas, e depois a invenção da imprensa e o desenvolvimento da alfabetização, para que aquilo que é escrito se tornasse o sustentáculo cada vez mais exclusivo da memória, desvalorizando-se o oral ao mesmo tempo (BURGUIÈRE, 1993, p. 581).

André Burguière remete aos tempos medievais para concluir sobre o quanto a história oral foi importante para a evolução dos tempos. Ao mesmo tempo, de acordo com sua análise, com o passar dos séculos, percebe-se que a história oral perdeu terreno para a escrita. Para melhor compreensão, o autor faz a distinção desse movimento. No século XVII, a erudição beneditina moderna constituiu-se criticando as lendas orais sobre as origens de Roma transmitidas por Tito Lívio ou as dos hagiógrafos medievais (biógrafos de santos). Já no século XIX, a história, assimilando as contribuições da erudição, define-se como ciência, apoiando-se exclusivamente no documento escrito, deixando-se o oral para as sociedades sem escrita – mundos extra-europeus, por um lado, classes populares, por outro – e para as disciplinas que, por essa razão, tinham um estatuto inferior, a etnologia e ainda mais abaixo o folclore.

André Burguière analisa também a questão da hierarquia das ciências afirmando que ela se relacionava com a hierarquia das fontes e que ela própria refletia a hierarquia das sociedades e dos grupos.

> Houve ainda alguns marginais que continuaram a recolher testemunhos. Para limitarmo-nos ao domínio francês, podemos citar, no século XVIII, o historiador dos Camisardos, Antoine Court, que lançou por intermédio de seus amigos, pastores do deserto, uma grande investigação junto aos sobreviventes da revolta; no século XIX, Michelet para sua *Histoire de la Révolution Française*, e sobretudo para *Le Peuple*, sem falar dos romancistas como George Sand ou Barbey d'Aurevilly, que chegou a utilizar o termo de história oral, sem, aliás, fundar escola (BURGUIÈRE, 1993, p. 581-582).

Ao analisar essa citação, percebe-se que a história, ao alcançar o patamar de ciência, dedicou-se aos documentos escritos, esquecendo-se dos testemunhos orais ou relegando-os a um plano inferior. Mesmo relegada a esse plano inferior, nota-se que a história oral nunca deixou de ser utilizada pelos historiadores ou romancistas.

Nesse estudo, André Burguière afirma que a história oral moderna inicia-se nos anos 1930, nos EUA, com uma importante investigação sobre a lembrança dos antigos

escravos negros, encomendada pelas autoridades federais.

> Em 1948, um antigo jornalista, Allan Nevin, criou o primeiro centro de história oral na Universidade de Columbia, de Nova Iorque. No início da década de 70 do século XX, canadenses, ingleses e italianos interessaram-se, por sua vez, por essa técnica, que conquistou o conjunto da Europa ocidental a partir de 1980, figurando os franceses curiosamente entre os últimos a nela se empenharem, sendo os mais reservados. Hoje em dia, existem numerosas sociedades nacionais de história oral, nos Estados Unidos, no Canadá, na Grã-Bretanha, na Austrália e na Itália com periódicos específicos. Encontros internacionais regulares permitem comparações. Até o momento atual, infelizmente, os laços com os africanistas, que, por necessidade, tem o hábito da fonte oral, não foram tão estreitos quanto se poderia imaginar. É verdade que a utilização do documento oral numa sociedade alfabetizada coloca alguns problemas específicos (BURGUIÈRE, 1993, p. 582).

Por meio de seu estudo, André Burguière mostra a importância que a história oral foi adquirindo a partir dos anos 1930. Mesmo tendo ela alcançado destaque, o pesquisador alerta que, ao se fazer uso da história oral, na sociedade atual, deve-se tomar cuidados específicos. Isso se deve principalmente porque, atualmente, existem inúmeros aparatos tecnológicos, e é importante saber onde a história oral se encaixa nesse universo. O pesquisador salienta ainda sobre a revigoração da história oral, onde os "excluídos" da história ganham lugar de destaque entre os contemporâneos.

> A revigoração da mais antiga técnica histórica num mundo aparentemente submergido pela escrita liga-se ao mesmo tempo à evolução das sociedades ocidentais e às mutações das disciplinas históricas. Os meios modernos de comunicação, o avião, o automóvel, o telefone, multiplicam os contatos verbais e reduzem as cartas e os relatórios a simples recordações de acordos e resumos de decisões, a história oral palia essas lacunas documentais. Em outro plano, sentimos cada vez mais a nostalgia de nossas "origens". Ora "o mundo que perdemos" escuta-se mais do que se lê, mediante a voz dos sobreviventes. Sofremos também da ruptura com os avós, cujo papel constituía em enraizar numa linhagem e numa comunidade, pela transmissão, uma tradição oral. Aliás, os "excluídos da história", mulheres, mundos populares, minorias étnicas, que apareciam raramente no documento escrito, quando não apareciam mediante o olhar de outrem, muitas vezes hostil, em todo caso estrangeiro, fascinam cada vez mais nossos contemporâneos (BURGUIÈRE, 1993, p. 582).

Com a evolução das sociedades, os historiadores descobriram novos territórios de investigação. Alguns desses territórios são melhores interpretados quando se faz uso da história oral. Nesse sentido, André Burguière afirma que:

> Os novos territórios do historiador fornecem também razões para que se utilizem as fontes orais: como apreender completamente a história da vida cotidiana ou a das técnicas sem a ajuda da investigação de campo? Essas realidades por muito tempo pareceram demasiado modestas para merecerem muitos traços escritos. Como atingir as sensibilidades e as psicologias coletivas mediante unicamente o recurso ao texto, que racionaliza, ideologiza e forma, conscientemente ou não, um anteparo? Mais amplamente, querendo ser a história cada vez mais antropológica, é natural que ela inspire métodos

> etnológicos como a observação participante de que a investigação oral é uma expressão maior (BURGUIÈRE, 1993, p. 582-583).

André Burguière frisa que a história oral desce “às minúcias” para esclarecer determinado fato ou reconstituir uma vida clandestina bem-sucedida. O que André propõe se assemelha à proposta de Carlo Ginzburg (micro-história), guardadas as devidas proporções.

> Mediante o exame das razões de um êxito aparecem os domínios privilegiados da história oral e, em primeiro lugar, o da vida cotidiana mais banal, desde os comportamentos familiares até os gestos mais usuais do artesão ou da dona de casa, passando pelos rituais, as festas e as redes de sociabilidade. Mas mesmo na história mais clássica, da vida política, por exemplo, a conversa traz uma contribuição insubstituível, para paliar as lacunas documentais ou fornecer um outro ângulo de vista. Como chegar a reconstituir uma vida clandestina bem-sucedida, quer dizer, que não foi descoberta pelas autoridades, e que, portanto, só deixou vagas notícias, se não interrogarmos os sobreviventes? Em qualquer caso, a investigação oral permite reconstituir um clima, esclarecer uma decisão e apresentar o reverso da decoração. Ela faz aparecer outras motivações – o lugar do imaginário na ação, por exemplo, as redes paralelas de poder, as formas de resistência ao enquadramento (BURGUIÈRE, 1993, p. 583).

Por fim, André Burguière salienta que a história oral postula a confrontação com os arquivos escritos e outros testemunhos, mas que os resultados dependem do esforço despendido pelo historiador.

> A história oral não dispensa métodos comprovados da crítica histórica: ela postula, pelo contrário, a confrontação com os arquivos escritos e outros testemunhos. A isso ela acrescenta as práticas do etnólogo, como o caderno de investigações e todos os seus problemas deontológicos. Quer dizer que ela supõe uma formação, um grande trabalho prévio e a arte de saber aproveitar o momento. Mas os resultados relacionam-se com o esforço despendido (BURGUIÈRE, 1993, p. 583).

Verena Alberti, outra estudiosa do tema, estabelece alguns critérios para a escolha das pessoas a serem entrevistadas. Para essa autora, a escolha dos entrevistados é, em primeiro lugar, guiada pelos objetivos da pesquisa. Ela retoma o exemplo da pesquisa sobre a história de uma empresa. Segundo entende, que se o objetivo principal dessa pesquisa for o estudo das relações trabalhistas estabelecidas em determinado período, será necessário escolher, então, os possíveis entrevistados entre as pessoas que efetivamente podem contribuir nesse sentido, como trabalhadores, diretores da empresa, representantes sindicais etc.

> Se, por outro lado, o interesse específico repousar sobre as relações entre a empresa e o Estado, a escolha dos entrevistados poderá recair sobre os dirigentes da empresa e altos funcionários do governo, por exemplo. Por fim, se os objetivos da pesquisa forem de âmbito mais abrangente, envolvendo todos os aspectos vinculados à história da empresa, o universo de entrevistados em potencial se alargará consideravelmente, desde empregados e diretores, passando por empregados do governo e representantes sindicais,

> eventualmente por membros de outras empresas, até usuários de seus serviços e consumidores de seus produtos, por exemplo (ALBERTI, 2005, p. 31).

Para Verena Alberti, a qualidade das entrevistas deve prevalecer sobre a quantidade. A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens e, sim, a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado da sua experiência. “Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (ALBERTI, 2005, p. 31-32).

Com olhar científico, Verena Alberti complementa afirmando que o processo de seleção dos entrevistados, em uma pesquisa de história oral, aproxima-se da escolha dos informantes em antropologia, ou seja, são tomados não como unidades estatísticas, mas como unidades qualitativas, “em função de sua relação com o tema estudado, seu papel estratégico, sua posição no grupo etc. (ALBERTI, 2005, p. 32).

Como foi dito, a escolha dos entrevistados em uma pesquisa de história oral segue critérios qualitativos e não quantitativos. Acontece que tais critérios devem “levar em conta também quantos entrevistados são necessários para que se possa começar a articular os depoimentos entre si e, dessa articulação, chegar a inferências significativas para os propósitos da pesquisa” (ALBERTI, 2005, p. 36).

O que Verena Alberti quer deixar claro é que uma única entrevista pode ser muito relevante, porém ela só adquire significado completo quando, em sua análise, ela puder ser articulada com outras fontes igualmente relevantes. No caso, essas outras fontes são também e prioritariamente outras entrevistas. “O número de entrevistados de uma pesquisa de história oral deve ser suficientemente significativo para viabilizar certo grau de generalização dos resultados do trabalho (ALBERTI, 2005, p. 36).

De acordo com Verena Alberti, assim como não se pode estabelecer com precisão quais serão os depoentes de uma pesquisa de história oral, é também muito difícil definir, na elaboração do projeto, quantos entrevistados são necessários para garantir o valor dos resultados da pesquisa. Ela assevera que:

> É somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo. Esse processo ocorre em qualquer pesquisa: é o pesquisador, conhecendo progressivamente seu objeto de estudo, que pode avaliar quando o resultado de seu trabalho junto às fontes já fornece instrumental suficiente para que se possa construir uma interpretação bem fundamentada. Assim, a decisão sobre quando encerrar a realização de entrevistas só se configura à medida que a investigação avança (ALBERTI, 2005, p. 37).

Nesta pesquisa, os critérios utilizados para a escolha dos entrevistados foram os mais diversos. Dos cinco professores que ainda permaneciam vivos, apenas quatro se dispuseram a colaborar com as entrevistas. Entre os egressos foi levada em consideração a origem (se era da zona urbana ou rural). Procurou-se equilibrar (três da zona rural e três da zona urbana); idade (três menores e três maiores) e a liderança entre seus pares.

O egresso Élio Ferreira, que estudou na instituição no período de 1969 a 1973, lembra que, quanto ao uso do uniforme, o Ginásio Agrícola Gustavo Dutra não era tão rigoroso e explica o porquê:

> [...] a escola tinha uma série de deficiências. Lá havia lavanderia. A lavanderia nunca funcionava, sempre tinha problema. Sempre quebrava uma máquina ou o funcionário não ia trabalhar. Aí, nós é que tínhamos que lavar as roupas. Então não lavava só uniforme, a gente lavava tudo. Lavava até as roupas de cama, lençol, essas coisas todas. A escola foi se degradando em relação a esses serviços que ela prestava. Então não se cobrava assim com ênfase. Eles deixavam passar justamente por isso (FERREIRA, 2012).

Indagado se no início dos seus estudos, em 1969, quando a escola ainda tinha lavanderia, o uso do uniforme era cobrado com rigor, o egresso foi categórico ao dizer que tinha que usar o uniforme. Inclusive, os uniformes eram carimbados com seu número. Cada aluno tinha um número. Carimbado na gola, atrás.

O egresso Ubiratan de Figueiredo Rocha, que estudou no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, entre 1970 a 1973, disse sobre o uso do uniforme:

> A gente, quando vinha para o colégio, tinha que trazer o uniforme. Tinha que comprar. Ah, sim! Tinha que estar uniformizado (ROCHA, 2012).

Percebemos que os depoimentos desses dois egressos têm sintonia com os discursos de outros egressos e ex-professores do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, que serão detalhados a partir de agora.

Em entrevista ao autor no dia 9 de novembro de 2012, em sua residência, o ex-aluno Sidnei Pereira Macaúba, do período entre 1968 a 1971, assim se expressou:

> Quanto ao uniforme, só o uniforme de gala mesmo. No dia de gala, 7 de setembro [...] numa data comemorativa. Na minha época não tinha aquela cobrança do uniforme não (MACAÚBA, 2012).

Indagado se a escola fornecia algum material referente ao enxoval, o ex-aluno assim respondeu:

> Quando eu entrei dava tudo, cara! Tudo! Desde pasta de dente, escova, sabonete, toalha, os uniformes, as botinas. Dava tudo! Isso aí a gente não podia queixar, não. Você podia chegar lá com a roupa do corpo. Chegando lá você tinha o uniforme, a roupa, sabonete. Tudo era a escola que fornecia (MACAÚBA, 2012).

Ao analisar o depoimento do egresso Sidnei Pereira Macaúba, percebe-se que a escola, quando fornecia o enxoval aos seus alunos, cobrava o seu uso. A partir do momento em que deixou de fornecê-lo, a exigência foi relaxada.

Em entrevista ao autor no dia 23 de novembro de 2012, em seu local de trabalho, o ex-aluno Clovilton Jaime de Miranda, do período de 1970 a 1972, falou sobre a exigência do uso do uniforme:

> Quando nós chegamos lá, já tinha abolido. Eles forneciam botina, macacão para trabalhar. Aí era a gente mesmo, a família que comprava roupas, calçados. Não era da escola. A gente comprava fora. Mas não assim tipo uniforme. Usava qualquer roupa. Calça jeans mesmo e botina, tênis (MIRANDA, 2012).

O egresso Clovilton Jaime de Miranda, em seu depoimento, confirma o que foi dito por outros ex-alunos. No período em que lá estudou, de 1970 a 1972, a escola não fornecia mais o enxoval, portanto, permitia que os alunos frequentassem as aulas sem o uniforme.

Em entrevista ao autor no dia 28 de novembro de 2012, no próprio Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, hoje IFMT/Campus São Vicente, o ex-aluno Artur Ramos Filho, que lá estudou entre os anos de 1970 a 1972, falou sobre a exigência do uso do uniforme:

> Você tinha que ir à aula, você tinha a camiseta. O uso da camiseta era obrigado De vez em quando eles toleravam, mas você tinha que ter o uniforme. Tinha que ter a camiseta" (RAMOS, 2012).

O ex-aluno Artur Ramos Filho estudou no Ginásio Agrícola no mesmo período que o egresso Clovilton Miranda. No entanto, os seus discursos são diferentes quanto ao uso do uniforme. Enquanto o primeiro afirma que era obrigatório o uso da camiseta, o segundo diz que já não se cobrava mais o seu uso.

O egresso Francisco Paulo de Souza estudou no Ginásio no período de 1969 a 1973. Em entrevista no dia 12 de novembro de 2012, ele proferiu dessa forma quanto à exigência do uso do uniforme:

> Olha, a gente tinha o uniforme. A gente tinha a camiseta. Mas, para falar a verdade, eu não me lembro se a gente terminou o terceiro ano com a exigência do uniforme. Eu não saberia precisar o tempo, se a gente ainda tinha a exigência do uniforme. No começo a gente tinha o uniforme (SOUZA, 2012).

Francisco Paulo de Souza confirma o uso do uniforme. Percebe-se, em seu depoimento, que o uso dele foi exigido quando do início de sua estadia na instituição.

Entrevistado no dia 07 de novembro de 2012, em sua residência em Cuiabá, o professor aposentado Hilário Vieira Farias, que lecionava disciplinas da área de Zootecnia e trabalhou no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, entre 1967 a 1994, também comentou o uso do uniforme. Perguntado se tinha conhecimento de punição a algum aluno que entrara em sala de aula sem estar devidamente uniformizado, o professor assim respondeu:

> Todos os alunos eram obrigados a ter o seu uniforme. E então aquilo era de praxe. E até então nessa época ainda a escola tinha funcionários de apoio que se responsabilizavam, a gente falava rouparia, onde os uniformes eram para lá encaminhados para serem lavados na lavanderia. Então todo mundo recebia o seu uniforme. Tudo certinho. Então você não tinha desculpa para não usar o uniforme. E no campo também. Tinha o uniforme de campo. De forma que, na minha lembrança, eu não me recordo se alguma vez alguém foi

> punido por falta do uniforme, porque o aluno já sabendo que teria que usar, não facilitava. Realmente, tinha que ter o uniforme porque no começo, no começo da escola tinha, inclusive, alfaiate, tinha o roupeiro, tinha a sapataria, onde o aluno, se fosse carente, não tivesse calçado, a escola mandava fazer o calçado pra ele. (FARIAS, 2012).

Pelo que se depreende da fala do professor Hilário Vieira Farias, a instituição não deixava de exigir o uso do uniforme, inclusive o uniforme de campo, que era utilizado para as aulas práticas nas oficinas didáticas do Laboratório de Práticas de Produção – LPP e do Programa Agrícola Orientado – PAO[1]

O professor aposentado Mateus de Souza Ferreira teve percurso semelhante ao do professor Hilário Vieira Farias no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Assim ele se manifestou sobre a exigência do uso do uniforme:

> Sim, uma tradição da escola desde que fui aluno. Na minha época de aluno o governo dava o uniforme para o aluno. Você chegava ali na portaria e o inspetor já te entregava todo o uniforme, o uniforme de gala, que era de desfile, o uniforme de Educação Física e o uniforme de trabalho (FERREIRA, 2012).

O professor aposentado Mateus de Souza Ferreira confirma, também, a exigência do uso do uniforme, principalmente, quando a instituição fornecia essa indumentária aos seus alunos.

O professor aposentado Castílio Destéfani, que lecionou a disciplina de Língua Portuguesa dos anos de 1960 aos anos de 1980 no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, também ponderou sobre o uso do uniforme. Perguntado se havia a exigência do uso dele, o professor respondeu:

> Na sala de aula era exigido. Só que naquela época também os alunos recebiam quase tudo da própria escola? Então era fiscalizado o uso do uniforme" (DESTÉFANI, 2012).

Indagado sobre a quem cabia fazer essa fiscalização, o professor respondeu:

> Os inspetores. [...] a gente já recebia os alunos na sala. Então, para eles entrarem acho que eram fiscalizados pelos inspetores. Tinha respeito. Os alunos levantavam e cumprimentavam o professor. Diferente de hoje em dia (DESTÉFANI, 2012).

Pelos vários discursos aqui apresentados, infere-se que a instituição cobrava, com certa rigidez, o uso do uniforme, mesmo em tempos que deixou de fornecê-los aos

1 No LPP, as atividades práticas desenvolvidas no LPP eram executadas apenas pelos alunos, após demonstração e orientação de um professor. As atividades tinham as seguintes finalidades didáticas: oferecer técnicas de ensino e exploração agropecuária baseadas em pesquisa de mercado. Após esse levantamento é que se decidia pelo projeto a ser explorado. O que se produzia no LPP destinava-se ao consumo dos próprios alunos. O excedente era vendido para garantir a continuidade do LPP. O LPP era composto de todas as oficinas didáticas da escola como, por exemplo, a Agricultura, a Zootecnia e a Indústrias Rurais. Já o PAO tinha a finalidade de desenvolver, nos discentes, as habilidades, destrezas, iniciativas, conhecimentos técnicos e noções de administração. Os projetos desse programa eram desenvolvidos por grupos de alunos e contavam com a supervisão e orientação de um professor. Os projetos só eram executados se houvesse estudo de mercado que comprovasse a sua aptidão regional e tivesse viabilidade técnica. Após a execução dos projetos, que eram financiados pela Cooperativa Escolar, pagava-se as custas e dividia-se o lucro entre os alunos participantes. Muitos alunos tinham no PAO a sua única fonte de renda.

estudantes. Tanto os depoimentos de ex-alunos quanto os de ex-professores revelam uma escola balizada por uma disciplina muito rígida. Portanto, dificilmente ela deixaria que seus alunos frequentassem as aulas sem estarem devidamente uniformizados.

3 | EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

“Os alunos sempre foram doutrinados para serem disciplinados e obedientes”.
(FERREIRA, s/d).

Essa afirmação do professor aposentado Mateus de Souza Ferreira ilustra bem o rigor do regime militar dentro do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Para dar suporte a esse rigor, foi criada a disciplina de Educação Moral e Cívica e foi instituída, de forma obrigatória, pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, com as seguintes finalidades:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969).

O Decreto-Lei ainda diz que as bases filosóficas deveriam motivar:

a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;

b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasses e orientação dos pais (BRASIL, 1969).

Esse Decreto-Lei foi regulamentado pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Ao estabelecer as normas para a aplicação do Decreto-Lei nº 869, o Regime Militar demonstrou força ao projetar como se dava um direcionamento categoricamente alienante e ufanista, ao ensinar sobre um Brasil perfeito que nunca existiu. No artigo 7º, letra d,

verifica-se a importância que foi dada à disciplina:

> c)........
>
> d) a Educação Moral e Cívica deverá constituir preocupação geral da escola, merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente, daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão, como: Religião, Filosofia, Português e Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo (BRASIL, 1969).

Ao comentar sobre a instauração de disciplinas ou reformas disciplinares, Andrè Chervel esclarece que foi uma operação de longa duração. “O sucesso ou o fracasso de um procedimento didático não se manifesta a não ser ao término da escolaridade do aluno” (CHERVEL, 1990, p. 197).

Ainda sobre a implantação de disciplinas, Andrè Chervel enfatiza que ela se caracterizou por sua precaução, por sua lentidão e por sua segurança. Segundo ele, a estabilidade da disciplina não era um efeito da rotina, do imobilismo, dos pesos e das inércias inerentes à instituição. Ela era resultado de

> [...] um amplo ajuste que pôs em comum uma experiência pedagógica considerável; e muito frequentemente as rivalidades das congregações do Antigo Regime tiveram que se tomar indistintas diante do “interesse” dos alunos. Ela se prevalece dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas. Fidelidade aos objetivos, métodos experimentados, progressões sem choques, manuais adequados e renomados, professores tanto mais experimentados quanto reproduzem com seus alunos a didática que os formou em seus anos de juventude, e, sobretudo consenso da escola e da sociedade, dos professores e dos alunos: igualmente fatores de solidez e de perenidade para os ensinos escolares (CHERVEL, 1990, p. 198).

Ao comentar sobre a constituição de uma disciplina, Andrè Chervel esclarece que o processo se estabelece por meio de uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes:

> [...] um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 207).

Por fim, Andrè Chervel arremata dizendo que:

> A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola (CHERVEL, 1990, p. 219).

O tema em questão também foi objeto de estudo de Selva Fonseca que, ao analisar a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica pelo Governo Militar, afirma que “com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional” (FONSECA, 1993, p. 36).

O mesmo Decreto-Lei que instituiu a disciplina de Educação Moral e Cívica criou, também, a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Segundo Selva Fonseca, essa comissão era composta por pessoas “dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica” [...] e gozava de uma série de privilégios por ser considerada de “interesse nacional” (FONSECA, 1993, p. 36). Essa comissão possuía atribuições de abrangência nacional e não se restringia apenas a dar as diretrizes do ensino de Educação Moral e Cívica no interior das escolas.

> Essa comissão atuava também em outras esferas, como colaborar com o Conselho Nacional de Educação; colaborar com organizações sindicais; influenciar e convocar à cooperação instituições formadoras de opinião pública e de difusão cultural; articular-se com as autoridades responsáveis pela censura no país, em todos os âmbitos; e articular-se com as autoridades civis e militares do país com a finalidade de implantar e manter a doutrina de Educação Moral e Cívica (FONSECA, 1993, p. 36-37).

Ao comentar sobre a repressão instituída nas instituições educacionais no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, Selva Fonseca assevera que:

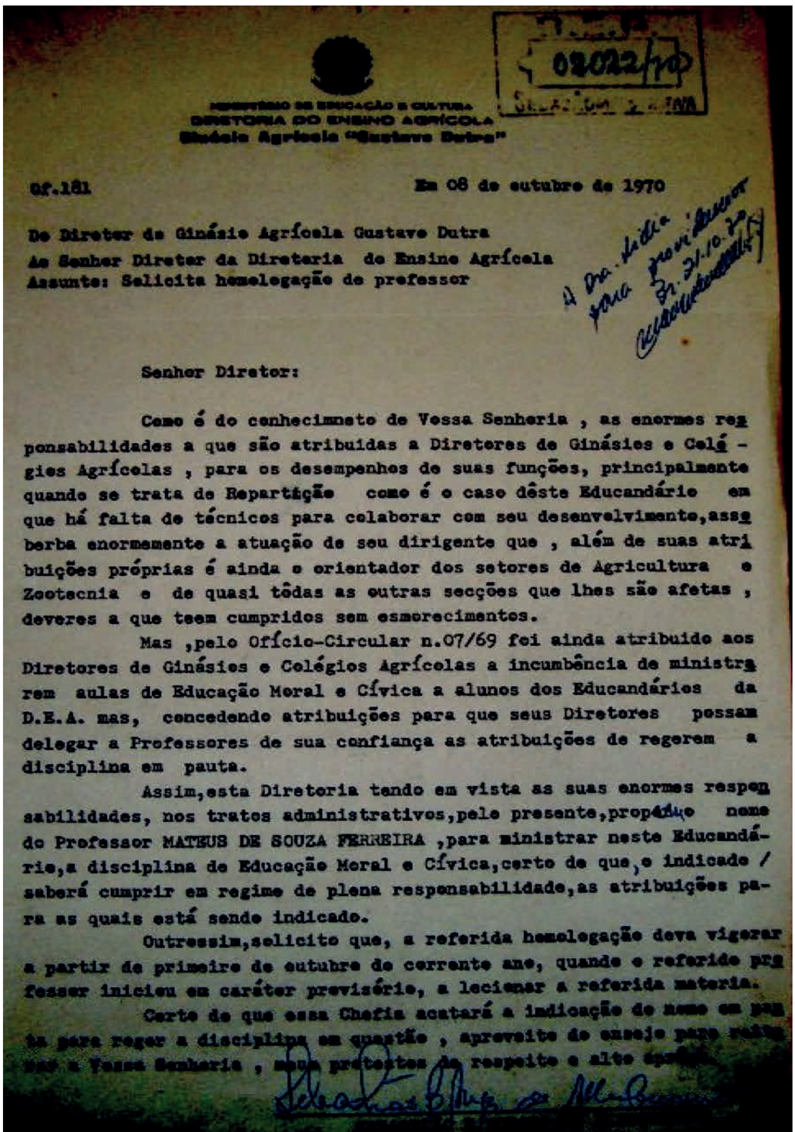
> Se a ordem e a moral transmitidas visavam fundamentalmente eliminar as divergências e tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de Educação Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, há uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica, à repressão do pensamento no livre debate de ideias e ao culto de heróis e datas nacionais (FONSECA, 1993, p. 39).

A implantação dessa disciplina nas escolas brasileiras encontrou muita resistência, tanto por parte de diretores como de professores. Selva Fonseca, citando Werneck da Silva, J. G, afirma que na cidade do Rio de Janeiro a implantação dessa disciplina não obteve o êxito desejado:

> Conseguia-se muitas vezes e pelas mais variadas razões lecionar História do Brasil em vez de E.M.C. e até de O.S.P.B. E grande parte dos poucos professores que conscientemente se especializaram em E.M.C. e particularmente em O.S.P.B. as utilizava muito mais para fornecer ao alunado um transitável instrumental de crítica ao regime autoritário do que para justificá-lo. Lutavam contra ele dentro dele (FONSECA,1993, p. 40).

No âmbito do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, a implantação da disciplina passou por alguns trâmites interessantes. Através do Ofício Circular nº 07/1969, da Diretoria de Ensino Agrícola – DEA, atribuiu-se aos Diretores de Ginásios e Colégios Agrícolas a incumbência de ministrarem aulas de Educação Moral e Cívica aos seus alunos. Só que os Diretores tinham outras atividades, além de gerir as escolas, como fazer as orientações técnicas

aos setores de Zootecnia, Agricultura e Indústrias Rurais, além de outras seções afetas. O documento também possibilitava aos Diretores delegar a professores de sua confiança as atribuições de regerem a disciplina em pauta. Foi o que aconteceu na instituição. Conforme o Ofício 181, de 08 de outubro de 1970, o Diretor do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, o engenheiro agrônomo Sebastião Benedito Borges de Albuquerque, solicita à DEA a homologação do nome do professor Mateus de Souza Ferreira como regente da disciplina. A Figura 02, mostra o documento.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA
Ginásio Agrícola "Gustavo Dutra"

02022/70

Of.181

Em 08 de outubro de 1970

Do Diretor do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra
Ao Senhor Diretor da Diretoria do Ensino Agrícola
Assunto: Solicita homologação de professor

Senhor Diretor:

Como é do conhecimento de Vossa Senhoria, as enormes responsabilidades a que são atribuidas a Diretores de Ginásios e Colégios Agrícolas, para os desempenhos de suas funções, principalmente quando se trata de Repartição como é o caso dêste Educandário em que há falta de técnicos para colaborar com seu desenvolvimento, absorba enormemente a atuação de seu dirigente que, além de suas atribuições próprias é ainda o orientador dos setores de Agricultura e Zootecnia e de quasi tôdas as outras secções que lhes são afetas, deveres a que teem cumpridos sem esmorecimentos.

Mas, pelo Ofício-Circular n.07/69 foi ainda atribuido aos Diretores de Ginásios e Colégios Agrícolas a incumbência de ministrarem aulas de Educação Moral e Cívica a alunos dos Educandários da D.E.A. mas, concedendo atribuições para que seus Diretores possam delegar a Professores de sua confiança as atribuições de regerem a disciplina em pauta.

Assim, esta Diretoria tendo em vista as suas enormes responsabilidades, nos tratos administrativos, pelo presente, propõe o nome do Professor MATEUS DE SOUZA FERREIRA, para ministrar neste Educandário, a disciplina de Educação Moral e Cívica, certo de que, o indicado saberá cumprir em regime de plena responsabilidade, as atribuições para as quais está sendo indicado.

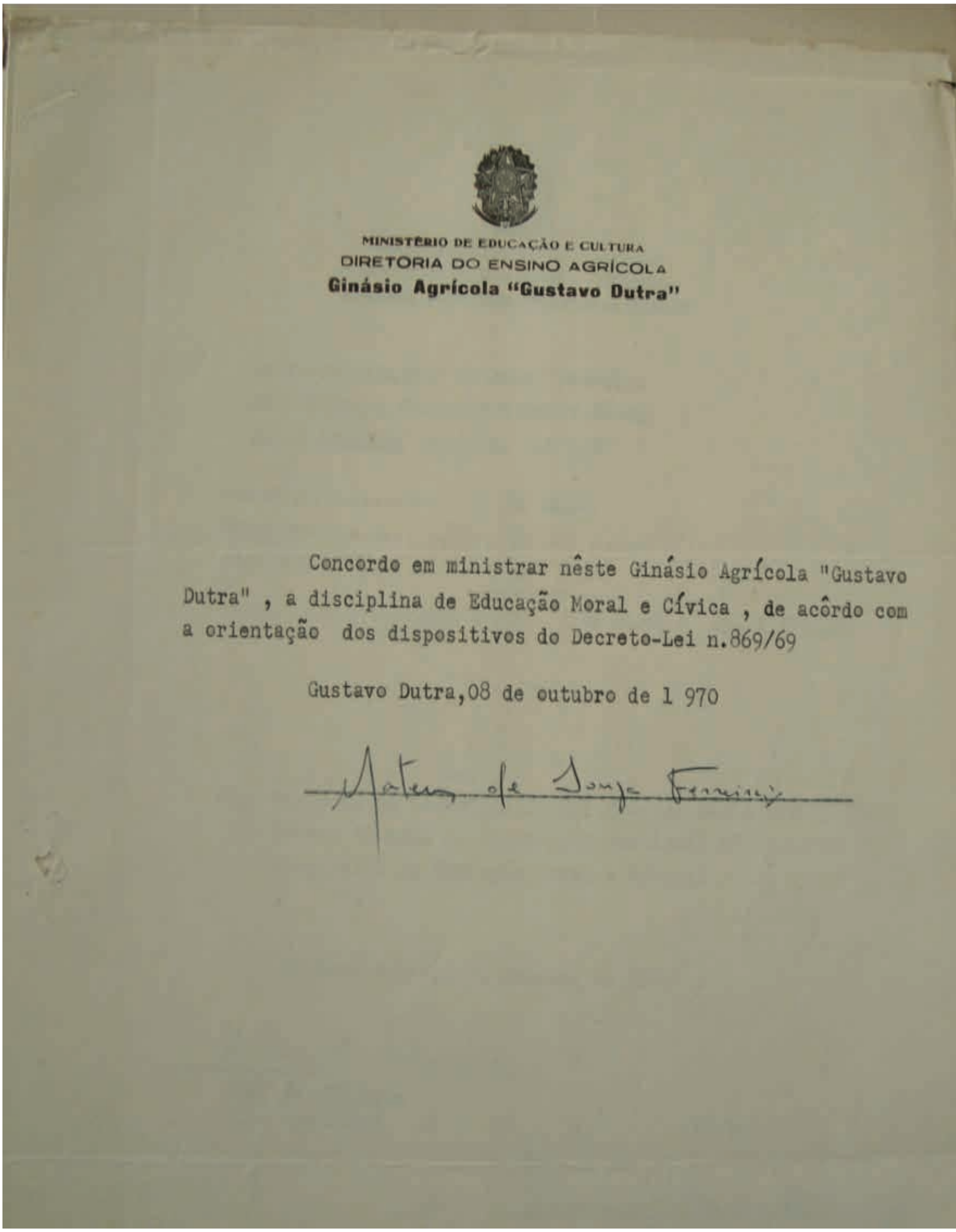
Outrossim, solicito que, a referida homologação deva vigorar a partir do primeiro de outubro do corrente ano, quando o referido professor iniciou em caráter provisório, a lecionar a referida materia.

Certo de que essa Chefia acatará a indicação do nome em pauta para reger a disciplina em questão, aproveito do ensejo para reiterar a Vossa Senhoria, meus protestos de respeito e alto apreço.

Figura 02. Ofício 181, de 08 de outubro de 1970.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

Para lecionar a disciplina era necessário que o professor concordasse oficialmente em fazê-lo, como demonstram os próximos documentos das Figuras 03 e 04.



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA
Ginásio Agrícola "Gustavo Dutra"

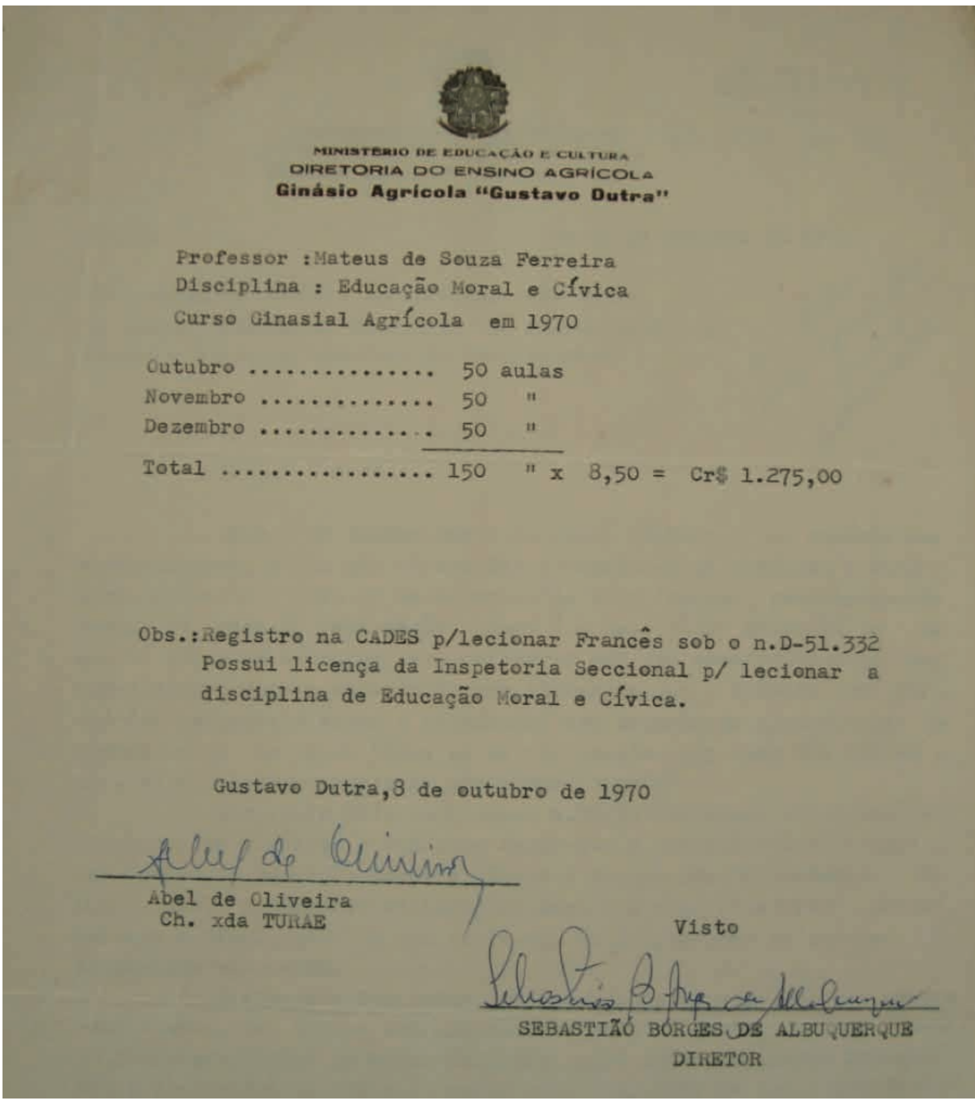
Concordo em ministrar nêste Ginásio Agrícola "Gustavo Dutra" , a disciplina de Educação Moral e Cívica , de acôrdo com a orientação dos dispositivos do Decreto-Lei n.869/69

Gustavo Dutra,08 de outubro de 1 970

Figura 03. Concordância em lecionar a disciplina de Educação Moral e Cívica. 1970.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

No segundo documento, fazem-se necessários alguns esclarecimentos. À época, o professor Mateus de Souza Ferreira não fazia parte do quadro permanente da instituição. Era contratado como professor horista, ou seja, ganhava de acordo com o número de aulas que lecionava. Excepcionalmente, recebeu salário até o mês de dezembro, o que não era comum. Possivelmente, fazendo a reposição de aulas que deveriam ser lecionadas pelo diretor da escola e este, devido a outros afazeres, não encontrou o tempo necessário para fazê-lo. Mais à frente, a pessoa do professor horista será analisada com maior profundidade.



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA
Ginásio Agrícola "Gustavo Dutra"

Professor :Mateus de Souza Ferreira
Disciplina : Educação Moral e Cívica
Curso Ginasial Agrícola em 1970

Outubro	50 aulas	
Novembro	50 "	
Dezembro	50 "	
Total	150 " x 8,50 =	Cr$ 1.275,00

Obs.:Registro na CADES p/lecionar Francês sob o n.D-51.332
Possui licença da Inspetoria Seccional p/ lecionar a disciplina de Educação Moral e Cívica.

Gustavo Dutra,8 de outubro de 1970

Abel de Oliveira
Ch. xda TURAE

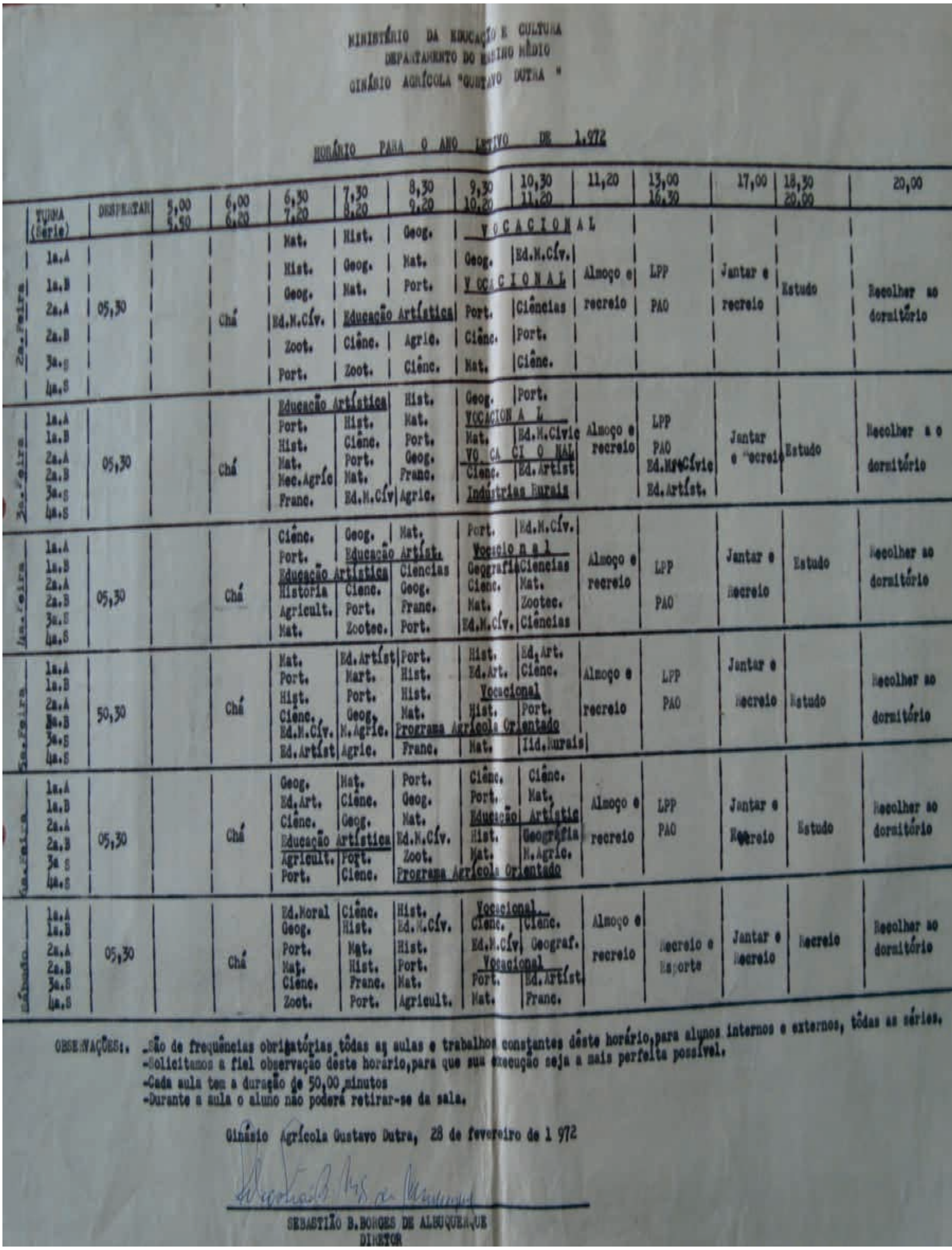
Visto

SEBASTIÃO BORGES DE ALBUQUERQUE
DIRETOR

Figura 04. Atribuição de aulas de Educação Moral e Cívica. 1970.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A carga horária destinada à disciplina de Educação Moral e Cívica era de duas horas/aulas em todas as séries, conforme é possível visualizar no Horário de Aula para o Ano Letivo de 1972, estampado na Figura 05.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO
GINÁSIO AGRÍCOLA "GUSTAVO DUTRA"

HORÁRIO PARA O ANO LETIVO DE 1.972

	TURMA (Série)	DESPERTAR	5,00 5,50	6,00 6,20	6,30 7,20	7,30 8,20	8,30 9,20	9,30 10,20	10,30 11,20	11,20	13,00 16,30	17,00	18,30 20,00	20,00
2a.Feira	1a.A 1a.B 2a.A 2a.B 3a.S 4a.S	05,30		Chá	Mat. Hist. Geog. Ed.M.Cív. Zoot. Port.	Hist. Geog. Mat. Educação Artística Ciênc. Zoot.	Geog. Mat. Port. Agric. Ciênc.	VOCACIONAL Geog. VOCACIONAL Port. Ciênc. Mat.	 Ed.M.Cív. Ciências Port. Ciênc.	Almoço e recreio	LPP PAO	Jantar e recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
3a.Feira	1a.A 1a.B 2a.A 2a.B 3a.S 4a.S	05,30		Chá	Educação Artística Port. Hist. Mat. Mec.Agríc Franc.	 Hist. Ciênc. Port. Mat. Ed.M.Cív	Hist. Mat. Port. Geog. Franc. Agric.	Geog. VOCACIONAL Mat. VOCACIONAL Ciênc. Indústrias Rurais	Port. Ed.M.Cívic Ed.Artíst	Almoço e recreio	LPP PAO Ed.M.Cívic Ed.Artíst.	Jantar e recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
4a.Feira	1a.A 1a.B 2a.A 2a.B 3a.S 4a.S	05,30		Chá	Ciênc. Port. Educação Artística Historia Agricult. Mat.	Geog. Educação Artíst. Ciênc. Port. Zootec.	Mat. Ciencias Geog. Franc. Port.	Port. Vocacional Geografia Ciênc. Mat. Ed.M.Cív.	Ed.M.Cív. Ciencias Mat. Zootec. Ciências	Almoço e recreio	LPP PAO	Jantar e Recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
5a.Feira	1a.A 1a.B 2a.A 2a.B 3a.S 4a.S	50,30		Chá	Mat. Port. Hist. Ciênc. Ed.M.Cív. Ed.Artíst	Ed.Artíst Mart. Port. Geog. M.Agríc. Agric.	Port. Hist. Hist. Mat. Programa Agrícola Orientado Franc.	Hist. Ed.Art. Vocacional Hist. Mat.	Ed.Art. Ciênc. Port. Ind.Rurais	Almoço e recreio	LPP PAO	Jantar e Recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
6a.Feira	1a.A 1a.B 2a.A 2a.B 3a S 4a.S	05,30		Chá	Geog. Ed.Art. Ciênc. Educação Artística Agricult. Port.	Mat. Ciênc. Geog. Port. Ciênc.	Port. Geog. Mat. Ed.M.Cív. Zoot. Programa Agrícola Orientado	Ciênc. Port. Educação Artístic Hist. Mat.	Ciênc. Mat. Geografia M.Agríc.	Almoço e recreio	LPP PAO	Jantar e Recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
Sábado	1a.A 1a.B 2a.A 2a.B 3a.S 4a.S	05,30		Chá	Ed.Moral Geog. Port. Mat. Ciênc. Zoot.	Ciênc. Hist. Mat. Hist. Franc. Port.	Hist. Ed.M.Cív. Hist. Port. Mat. Agricult.	Vocacional Ciênc. Ed.M.Cív Vocacional Port. Mat.	 Ciênc. Geograf. Ed.Artíst. Franc.	Almoço e recreio	Recreio e Esporte	Jantar e Recreio	Recreio	Recolher ao dormitório

OBSERVAÇÕES:. -São de frequências obrigatórias tôdas as aulas e trabalhos constantes dêste horário,para alunos internos e externos, tôdas as séries.
-Solicitamos a fiel observação dêste horario,para que sua execução seja a mais perfeita possível.
-Cada aula tem a duração de 50,00 minutos
-Durante a aula o aluno não poderá retirar-se da sala.

Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, 28 de fevereiro de 1 972

SEBASTIÃO B.BORGES DE ALBUQUERQUE
DIRETOR

Figura 05. Horário de aula. 1972.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

Em seu depoimento, o professor Mateus de Souza Ferreira diz a que veio a disciplina de Educação Moral e Cívica:

> Ela veio com o propósito de mudar a filosofia de trabalho e também orientar os alunos dentro de um novo regime, o regime disciplinar e cívico. Porque naquela época, aliás, antes daquela época o civismo era fraco, igual hoje. Então, um dos objetivos dessa disciplina era aumentar o amor à pátria, o dever cívico. [...] os alunos sempre foram doutrinados para serem disciplinados e obedientes. Como eu tinha certo carisma sobre eles, eles sempre obedeciam as minhas orientações (FERREIRA, 2012).

O depoimento do professor Mateus de Souza Ferreira nos remete a Foucault (2004). O professor diz que os alunos eram doutrinados para obedecerem. Já Foucault diz que o soldado converteu-se em algo que se fabrica a partir de coações, reparando a postura de cada parte do corpo. Nesse caso, o corpo é apresentado como: "[...] objeto e alvo de poder, [...] ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam" (2004, p. 117). Foucault ainda complementa dizendo que "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2004, p. 118).

4 I OS CULTOS CÍVICOS

Nesta pesquisa, o termo civismo refere-se a atitudes e comportamentos manifestados pelos cidadãos na defesa de certos valores e práticas assumidas como fundamentais para a vida coletiva, com o objetivo de preservar a sua harmonia e melhorar o bem-estar de todos.



Figura 06. Alunos perfilados em Hora Cívica. Anos de 1970.

Fonte: Acervo do IFMT/Campus São Vicente

Percebe-se, ao fundo da fotografia estampada na Figura 06, a preparação das bandeiras para o hasteamento. À frente, os alunos, em traje de gala, perfilados para o entoamento dos hinos. Nessas ocasiões, quando possivelmente uma visita ilustre era recebida na escola, praticava-se o que era denominado de Ordem Unida. Todos os alunos da escola, divididos em pelotões, em ritmo de marcha militar e acompanhados por uma fanfarra de boa dimensão, sob o comando do professor Mateus de Souza Ferreira, davam uma volta completa no entorno das construções centrais da escola. Essa solenidade era acompanhada por toda a comunidade escolar e também por pessoas de fora do ambiente, entre elas, caminhoneiros e outros viajantes que transitavam pela BR 070, que passa em frente à escola.

No Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, o culto cívico era obrigatório. O responsável direto pela realização dos cultos cívicos era o professor Mateus de Souza Ferreira, responsável pela disciplina de Educação Moral e Cívica. Vários dos ex-alunos afirmam que a hora cívica era realizada todos os dias, enquanto o próprio professor confessa que era realizada apenas uma vez por semana.

O ex-aluno Élio Ferreira explica que a rotina da escola era semelhante a de um quartel: logo de manhã, depois do café, os alunos eram colocados em "Ordem unida", cantavam o Hino Nacional e respondiam à chamada, que era feita por número e não se respondia "presente", mas pelo sobrenome, como era feito nos quartéis da época.

> Além dessa questão, dessa forma de tratar a gente como se estivesse no quartel, nós tínhamos uma série de punições naquela época. [...] nós éramos obrigados a aprender todos os hinos, inclusive os militares, você tinha que saber a Canção da Infantaria, a Canção da Artilharia, a Canção do Soldado, a Canção do Marinheiro, a Canção da Cavalaria. Então, na verdade, nós éramos obrigados a aprender realmente esses hinos. Nós fazíamos prova desses hinos, inclusive. Nós tínhamos prova da disciplina Educação Moral e Cívica. Isso era constante. Durante os 5 anos que eu passei na escola, eu fiz o curso de Admissão, depois o ginásio. Nesses anos todos nós tivemos que conviver com esse ensinamento. De cantar, de escrever e de fazer prova dos hinos. Tanto que no Hino Nacional você tinha que aprender as crases, aprender as vírgulas, aprender os pontos. Você tinha que fazer tudo, era desse jeito (FERREIRA, 2012).

Pelo depoimento do egresso Élio Ferreira pode-se depreender que o Ginásio Agrícola Gustavo Dutra desempenhava importante papel para a Ditadura Militar, seguindo, inclusive, os ditames praticados nos quartéis. É importante esclarecer que o professor Mateus de Souza Ferreira, ao ser contratado pela instituição, estava recém-saído do quartel com a patente de Terceiro Sargento. Esse professor foi contratado – conforme será mais bem explicado ainda nesta pesquisa – com o fim específico de lecionar a disciplina de Educação Moral e Cívica e, pelo que se conclui, desempenhou com toda "presteza" a sua função.

Ao ser indagado sobre os cultos cívicos que aconteciam na escola, o egresso Ubiratan de Figueiredo Rocha assim pronunciou:

> Quase todos os fins de semana você tinha que hastear a bandeira, cantar o Hino Nacional. Era disciplina de Educação Moral e Cívica. Era obrigatório que você soubesse não só cantar, mas escrever o Hino Nacional. Então, havia essa cobrança realmente (ROCHA, 2012).

Perguntado se, além do Hino Nacional, cantavam outros hinos, o ex-aluno assim respondeu:

> Ah, sim. O Hino Nacional e o Hino da Independência a gente sempre acabava aprendendo O Hino Nacional era obrigatório. Você não passava na disciplina de Educação Moral e Cívica se você não soubesse. Você tinha que realmente aprender. E nas datas cívicas, 7 de setembro, havia todo um preparo para o desfile de 7 de setembro. Uma comemoração bem diferente do que se vê hoje (ROCHA, 2012).

Perguntado se essas comemorações eram feitas na própria instituição ou fora dela, o egresso respondeu que

> [....] no meu período sempre foi comemorado na escola mesmo. Durante umas três semanas, de manhã, desfilava para treinar e no dia 7 tinha o desfile. Todo mundo uniformizado, com a roupa do colégio. Formava fila. Ordem Unida. Fazia tipo quase um quartel (ROCHA, 2012

O depoimento de Ubiratan Rocha confirma que o Ginásio Agrícola Gustavo Dutra era uma instituição que praticava uma rotina semelhante àquela exercida nos quartéis, pois eles reproduziam, em seu cotidiano, ações só vistas naquelas instituições ou agentes similares.

Ao ex-aluno Sidnei Pereira Macaúba foi feita, também, a pergunta sobre como aconteciam os cultos cívicos praticados na escola. O egresso respondeu que a

> Ordem Unida, ela acontecia era todos os dias. Você levantava, vinha para o refeitório, tomava o café da manhã lá, que era o chá. Aí você ficava em forma, série por série, no pátio. Aí você rezava um Pai Nosso, cantava o Hino Nacional e depois é que fazia a chamada. Era todos os dias (MACAÚBA, 2012).

Perguntado sobre quem comandava os alunos nesses momentos, o egresso informou que eram os inspetores

> que faziam as chamadas, a Ordem Unida e tinha vez que o professor Mateus ia lá também. Para verificar corte de cabelo, aquele negócio todo. [...] muitas vezes você estava na Ordem Unida, ele ficava debruço lá em cima, olhando, prestando atenção. [...] e você tinha que ficar em ordem de sentido. De manhã, lá tinha aquele borrachudo, aquele mosquito. E você tinha que cortar o cabelo assim tipo cadete, o bicho estava ferrando você, mas não tinha como tirar a mão aqui e matar. Na hora que terminava e você passava a mão assim era só sangue, só mosquito. Ali era um quartel mesmo (MACAÚBA, 2012).

O depoimento de Sidnei Macaúba não é diferente de outros aqui transcritos, pois confirma a frequência e a rigidez com que eram conduzidos os cultos cívicos no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra.

Na mesma linha, manifesta também o ex-aluno Clovilton Jaime de Miranda ao relatar

como aconteciam os cultos cívicos na instituição:

> A gente tinha que acordar muito cedo. Tinha que fazer Educação Física. Tinha que estar na fila em posição de sentido para cantar o hino e também fazer o hasteamento da bandeira nacional. E começamos até a gostar desse período e desse sistema que era conduzido ali na escola. [...] eu ainda lembro hoje que um dos nossos mestres lá, o professor Mateus, por exemplo, ele sempre estava junto ali no horário do hasteamento da bandeira e começou até nos ensinar, além de cantar e escrever o Hino Nacional, ensinou também a Canção da Infantaria. Porque ele vinha do Exército, ele era do Exército. [...] então era bom. Era disciplina, estudo e trabalho (MIRANDA, 2012).

Perguntado se a escola, pelas características da disciplina que empregava, se assemelhava a uma instituição militar, o egresso assim manifestou:

> Eu acredito que sim....que muitos entendiam assim....sabe por quê? Porque até por causa dos funcionários. Por exemplo, o professor que orientava lá era ex-militar. Ele procurava conduzir os alunos para aquela disciplina quase como regime militar, para ver se o aluno realmente seguia a linha mais correta possível, de procedimentos, de comportamento. O inspetor, o inspetor chefe, boa praça, que era o mestre Bruno, também era militar, ex-militar. Brincava com todo mundo, mas conduzia a disciplina. [...] acordava todo mundo amanhecendo o dia e botava em forma para fazer Educação Física. E podia estar frio, garoando ou chovendo, tinha que pular cedo todo mundo (MIRANDA, 2012).

Clovilton Miranda[2] deixa claro o seu apego à instituição, mas o seu depoimento não foge ao que foi dito pelos seus ex-colegas: a escola assemelhava-se a uma instituição militar.

Artur Ramos Filho, outro estudante da época, também comentou sobre como aconteciam os cultos cívicos na instituição:

> Era assim. Era o professor Mateus. De manhã hasteava a bandeira, cantava o Hino Nacional. [...] Era todos os dias. Cantava Hino à Bandeira. Cantava o Hino da Independência. A gente sabia todos os hinos. Inclusive, nas provas que ele fazia, ele pedia para escrever o Hino Nacional, o Hino à Bandeira, o Hino da Independência. Ele era professor de francês também. Ele até ensinava algumas estrofes do Hino Nacional em francês. Acho que ele era seminarista, não sei, ele ensinava nós a orar em francês, ele ensinou Ave Maria. [...] aqui, quem não tivesse garra não ficava não. [...] eu vim para cá com mais 4, só eu fiquei (RAMOS FILHO, 2012).

Por meio da análise dos depoimentos, percebe-se que o professor Mateus Ferreirausava de alguma estratégia para prender a atenção dos seus alunos. À época, a disciplina língua francesa compunha a matriz curricular da escola e era bastante difundida. O depoimento do ex-aluno também não foge ao que foi apresentado pelos seus colegas da época.

---

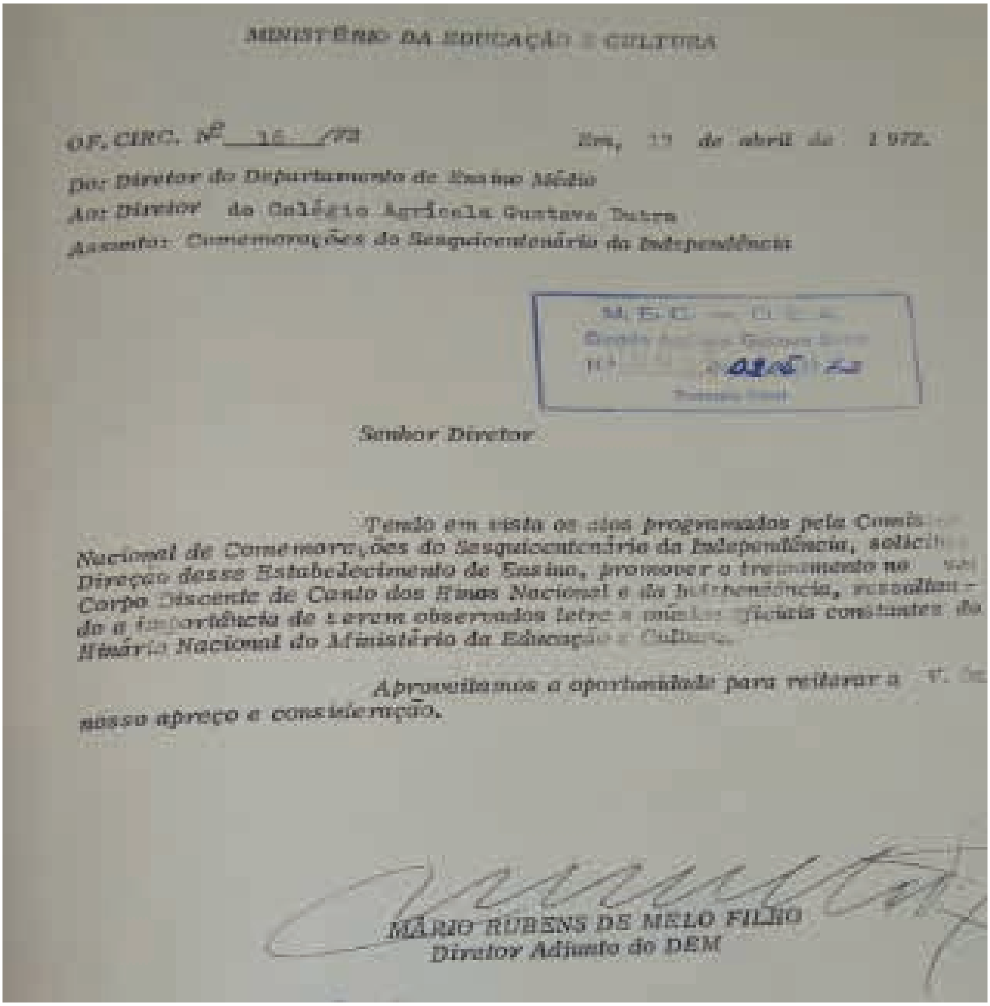
2 É interessante esclarecer que Clovilton Miranda, quando do seu ingresso na escola, tinha idade superior aos demais estudantes. Por ser maior de idade e se destacar nos estudos, durante o período que lá passou, exerceu a função de inspetor auxiliar, respondendo pelo alojamento dos menores. À época, a escola possuía dois alojamentos: um destinado aos "maiores", que funcionava no pavilhão superior; e outro destinado aos "menores", que funcionava em um prédio separado.

Por sua vez, o egresso Francisco Paulo de Souza comentou sobre como aconteciam os cultos cívicos na escola, mas suas informações não são diferentes das repassadas pelos seus ex-colegas:

> Todos os dias nós cantávamos o Hino Nacional com sentimento pátrio. Acho que isso é uma das coisas salutares pra todo mundo, mas nós também aprendemos a cantar o Hino da Infantaria, a Canção do Expedicionário.... então, hinos que moviam nós, crianças, pelo sentimento de brasilidade. [...] todos os alunos que estavam lá, pelo menos do meu período, aprenderam a escrever o Hino Nacional até com as vírgulas. A gente sabia. Todo mundo sabia. Era um exercício que a gente tinha (SOUZA, 2012).

Com exceção de um ou outro depoimento os demais apontam para duas constatações: a hora cívica acontecia todos os dias e não se cantava apenas o Hino Nacional, pois o repertório incluía vários outros hinos do hinário nacional.

No ano de 1972, o próprio Ministério da Educação e Cultura, por meio do Departamento de Ensino Médio, solicitou ao diretor do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra que treinasse seus alunos para cantar o Hino Nacional e também o da Independência, tendo em vista as comemorações do Sesquicentenário da Independência. A Figura 07 mostra o Ofício Circular enviado com essa determinação.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

OF. CIRC. Nº 16 /72 Em, [illegible] de abril de 1 972.

Do: Diretor do Departamento de Ensino Médio
Ao: Diretor do Colégio Agrícola Gustavo Dutra
Assunto: Comemorações do Sesquicentenário da Independência

M. E. C. — [illegible]
[illegible]
Nº [illegible] 02/05/72

Senhor Diretor

Tendo em vista os [illegible] programados pela Comis[illegible] Nacional de Comemorações do Sesquicentenário da Independência, solici[illegible] Direção desse Estabelecimento de Ensino, promover o treinamento no [illegible] Corpo Discente de Canto dos Hinos Nacional e da Independência, ressaltan-do a importância de serem observados letra e música oficiais constantes do Hinário Nacional do Ministério da Educação e Cultura.

Aproveitamos a oportunidade para reiterar a V. S. [illegible] nosso apreço e consideração.

MÁRIO RUBENS DE MELO FILHO
Diretor Adjunto do DEM

Figura 07: Ofício Circular nº 16/1972.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

O professor Mateus de Souza Ferreira, em seu depoimento, comenta como aconteciam os cultos cívicos no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra:

> O regime disciplinar da escola era baseado quase no Regime Militar, onde os alunos recebiam aquela educação cívica na época. Na época, eu acho que a disciplina era nota 10 na escola. [...] e ela ficou mais ajustada no Regime Militar. [...] nós tínhamos uma fanfarra e chegamos a tirar o primeiro lugar aqui, em Cuiabá. Desfilamos várias vezes. [...] nós tínhamos, além da nossa fanfarra, a nossa Hora Cívica, que era obrigatória. Eu mesmo saía com apito, ia nos alojamentos e não ficava ninguém deitado. [...] todo mundo assistia à Hora Cívica, então era obrigatório. [...] o que a gente notava na época, o que era repassado para a gente era sobre a disciplina, e o amor à pátria e o civismo (FERREIRA, 2012).

O depoimento do professor Mateus de Souza Ferreira é bastante incisivo quanto ao regime disciplinar que se praticava no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra.

Vale ressaltar que a foto estampada na Figura 08 dá uma ideia de como aconteciam os cultos cívicos no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Percebe-se que há uma pequena fanfarra posicionada entre os pelotões. Os alunos estão enfileirados de forma precisa, retilínea, inclusive os membros da fanfarra. Todos estão em posição de sentido, uniformizados, parelhos. Não se percebe o desafinar de nenhum dos estudantes. Essa imagem remete a uma instituição tipicamente militar.



Figura 08: Alunos perfilados em Hora Cívica. Anos de 1970.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

5 I O HINO DO GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA

Com música de Mestre Albertino, a letra do Hino do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra é de Áureo Lino da Silva, responsável pela direção escolar da instituição no período de outubro de 1948 a outubro de 1960. Numa simples leitura, concordamos com Lindamar Soares[3], quando diz: "Ao proceder a uma análise substancial da Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra, através do hino, já se atesta, no quarto verso, 'tão como firme e impávida palmeira', uma escola que abriga tantas histórias no correr de vários anos". O Hino completo:

3 Disponível em: < file:///C:/Documents%20and%20Settings/Gon%C3%A7alves/Meus%20documentos/Downloads/Lindamar_Etelvino_Santos_Soares%20(3).pdf>. Acesso em 30 de julho de 2014.

No alto desta serra alcandorada
Do grande pantanal plantado a beira,
A escola há de crescer abençoada,
Tal como firme e impávida palmeira.

Gustavo Dutra, educandário amigo,
É a nossa escola e nosso lar também,
Que ensina separar do joio o trigo
Qual outro bom semeador do bem.

Sempre no estudo e no labor
Procura produzir e sempre mais,
Com mais primor,
Porque da produção nasce a fartura
Tal como o fruto nasce de uma flor.

Aprender trabalhando é o nosso lema,
Porque o trabalho eleva quem estuda,
Se quem estuda bem não tem problema
Quem bem trabalha, tem de Deus ajuda!

A primeira estrofe do hino nos remete ao local em que a escola foi construída: no ponto mais alto do Estado de Mato Grosso, de onde se pode vislumbrar toda a beleza do Pantanal Mato-grossense. Uma escola que nasce alicerçada, firme, soberana e com crescimento garantido.

A segunda estrofe nos mostra que a escola é amiga e, como está localizada distante de qualquer centro urbano, acaba por se tornar a casa de professores, servidores administrativos e alunos. A escola possui ensino de qualidade e forma homens de caráter com a finalidade de intervir nos destinos da humanidade.

Estudar e trabalhar, ou seja, a teoria acompanhada da prática, visando alcançar alta produtividade de alimentos. A escola tem o lema de "fazer para aprender". Dentro dessa filosofia, a escola capacita seus alunos para ingressarem no mercado de trabalho com o objetivo de produzir grande quantidade de alimentos para o mundo. Isto é o que nos diz a terceira estrofe do hino.

A quarta estrofe nos traz o lema da escola no primeiro verso: aprender a fazer, fazendo. A invocação ao trabalho traz dignidade ao homem, principalmente àquele que

estuda. O último verso nos remete a Deus. Aquele que se dedica ao trabalho recebe o reconhecimento do Criador.

6 I OS DEVERES E OS DIREITOS DOS DISCENTES

No arquivo da instituição não foi possível encontrar o Regulamento Interno do recorte temporal desta pesquisa. Certamente, nesse documento, estariam estampados os deveres e os direitos do corpo discente. Para suprir essa falta, os depoimentos dos ex-alunos e ex-professores da época foram importantes para compreender a normalização interna do ginásio.

O egresso Élio Ferreira, ao falar sobre os deveres e os direitos, esclareceu categoricamente que:

> O único direito que a gente tinha era de ir em casa. Visitar a família, porque todos nós éramos do interior, e você podia, uma vez no mês, uma vez a cada dois meses ir em casa visitar a família. Esse era o único direito, realmente assim, que a escola respeitava. Mas, fora essa questão de você visitar a família, você não tinha mais nada. Tudo que se fazia na escola era aquilo que estava determinado. Eram muito mais deveres do que direitos. Um direito que eles sempre respeitaram foi esse de você visitar a família. Depois, você tinha as férias integrais no começo. Aí, mais tarde, foi instituído um sistema de trabalho-escola, que você tinha projetos. Você trabalhava uma semana para escola e uma semana para um grupo de alunos. E aí, quando criou esse sistema, já diminuíram as férias porque você tinha que ficar na escola. Aí foi criada a Escala de Férias. E já diminuiu o período que você ia para casa para ficar com a família (FERREIRA, 2012).

O ex-aluno afirma claramente que havia muito mais deveres que direitos na instituição. O sistema trabalho-escola, mencionado por ele, trata-se do LPP e do PAO, sistemas pedagógicos de produção implantados na instituição a partir de 1970 e que faziam parte da implantação do Sistema Escola-Fazenda nas escolas agrícolas do País. A partir de 1973, o Governo Federal criou, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, por meio do Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – Coagri, órgão que passou a gerir o ensino agrícola no País, em substituição à DEA.

No seu depoimento, Élio Ferreira faz uma denúncia grave sobre a censura existente no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Perguntado se a sua correspondência, quando endereçada à família, era encaminhada de forma normal, o egresso assim respondeu:

> Em 1969, no começo, era. Era tudo livre. Aí, quando foi em 1970, eu não sei se veio uma orientação, eu não sei se foi de Brasília ou se foi criada lá dentro da escola mesmo, eles começaram a censurar as correspondências. Então seu Josino (Responsável pelo Posto do Correios) recebeu uma ordem da escola que não encaminhasse nenhuma correspondência que antes não fosse lida por alguém lá da escola. Então nós escrevíamos a carta, levava para alguém lá da inspetoria. Lá eles liam a carta que a gente ia mandar para a família e aí eles davam a autorização para você levar no correio. Sem o autorizo, o correio não recebia e não encaminhava as correspondências. Isso aí foi instituído a

> partir de 1970. Até quando eu saí, em 1973, ainda existia essa prática, que é um flagrante desrespeito (FERREIRA, 2012).

Perguntado se a correspondência recebida também era censurada, o egresso assim manifestou:

> Não. As que nós recebíamos essas eles não abriam, não. Só as que a gente mandava. Eu acho que o medo deles era a gente fazer alguma denúncia, do que estava acontecendo na escola, em relação à questão da alimentação, que era horrível, em relação a uma série de coisas que tinha na escola. A enfermaria não funcionava. Nós não tínhamos médico. No começo, tínhamos dentista. Depois o dentista aposentou, não contrataram mais dentista. Então eu acho que eles tinham medo de que a gente fizesse alguma denúncia. As cartas que saíam da escola, essas sim, eram todas lidas (FERREIRA, 2012).

O ex-aluno Élio Ferreira chegou a apontar o nome da pessoa responsável por essa censura, daquela que idealizou essa prática. Segundo ele, essa pessoa delegou poderes aos inspetores para fazer a leitura das cartas. No entanto, esta pesquisa preferiu manter o sigilo.

Élio Ferreira também conta como conseguiu burlar essa censura e denunciar ao Ministério da Educação e Cultura as condições precárias pelas quais a escola passava:

> Devido às péssimas condições que a escola vivia naquele momento, de abandono e nós sentíamos muito isso, porque nós chegamos a passar fome lá na escola naquela época, realmente a passar fome. [...] nós fizemos uma correspondência denunciando tudo que estava acontecendo na escola para o Departamento de Ensino Médio, um órgão do Ministério da Educação que cuidava das escolas de ensino médio federais do Brasil. Para mandar essa carta para Brasília nós não podíamos mandar por São Vicente, porque tinha censura. Aí nós fizemos o seguinte. Tínhamos um colega que ficou doente. Ele tinha que vir para Cuiabá porque lá nós não tínhamos assistência médica. Nós fizemos uma cota, cada um deu um pouquinho. Ele trouxe a carta e postou aqui em Cuiabá, no Correios. Então nós burlamos essa censura que existia lá. E essa carta foi realmente parar em Brasília, tanto que depois deu até resultado (FERREIRA, 2012).

Perguntado a que tipo de resultado se chegou, assim respondeu:

> Nós já estávamos no final do ano de 1973. Eu não me lembro bem se foi final de setembro ou começo de outubro, o MEC enviou lá para a escola um profissional [...] eu lembro até o nome dele hoje, era Nadir Bastos de Genu[4]. Ele chegou na escola numa sexta-feira à tarde. Na escola não tinha ninguém. Não estava o Diretor, não estava o Secretário, a maioria dos professores tinha vindo para Cuiabá e ele chegou lá à tarde, eu lembro até hoje, num fusquinha do Ministério da Educação, acho que aqui de Cuiabá. E ele reuniu com a gente. Chegou com a carta na mão e reuniu na sala de aula e nós reafirmamos tudo que realmente acontecia. E ele saiu com a gente de setor em setor. Primeiro lugar que ele visitou foi a cozinha, foi na copa, viu as condições, viu a alimentação que estava sendo feita naquela hora, a janta (FERREIRA, 2012).

4 Nadir Bastos Genu: Fitossanitarista, lotado, à época, no Ministério da Educação e Cultura. Originalmente, pertencia ao Ministério da Agricultura. Esteve lotado no Posto de Defesa Sanitária Vegetal de Belém do Pará. Foi, também, professor da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA.

Indagado se havia algum servidor da instituição acompanhando o visitante, o ex-aluno respondeu:

> Depois o ***seu*** Abel o acompanhou. Era o único que estava na escola, na época. Assim, dos servidores mais graduados. Tinham os inspetores, os cozinheiros. Mas, foi o seu Abel que acompanhou. Aí foi com ele nos setores e ele viu todos os setores. Ele foi lá onde criava porcos, ele foi em todo lugar. Ele fez realmente uma vistoria bem criteriosa. E tanto que no dia que ele chegou e viu a alimentação que estava sendo feita para nós, ele mandou jogar fora, mandou jogar pros porcos e mandou fazer outra. Eu lembro que foi requisitado na época o homem que cuidava lá dos animais e ele mandou matar um boi naquela hora, tanto que esse dia o jantar saiu até mais tarde e a carne foi trazida e foi feita uma outra alimentação para nós. [...] e depois eu saí, no final do ano, foi quando eu terminei o 4º ano do ginásio, e logo em seguida eu fiquei sabendo que houve uma troca da direção da escola (FERREIRA, 2012).

O depoimento do ex-aluno denuncia muitas barbaridades existentes na instituição. É sabido que os Diretores eram nomeados através da indicação de um "padrinho" político. O Engenheiro Agrônomo, Sebastião Benedicto Borges de Albuquerque, foi nomeado tendo como "padrinho" político o Senador da República, por Mato Grosso, Filinto Strubing Müller[5]. Eleito Senador por quatro vezes pelo Estado do Mato Grosso entre 1947 a 1973, Müller, politicamente, era a pessoa de maior destaque do Estado de Mato Grosso e fazia parte do partido de sustentação do governo no período da Ditadura, chegando, inclusive, à presidência do partido que dava sustentação ao governo militar, a Aliança Renovadora Nacional – Arena, entre 1969 e 1973.

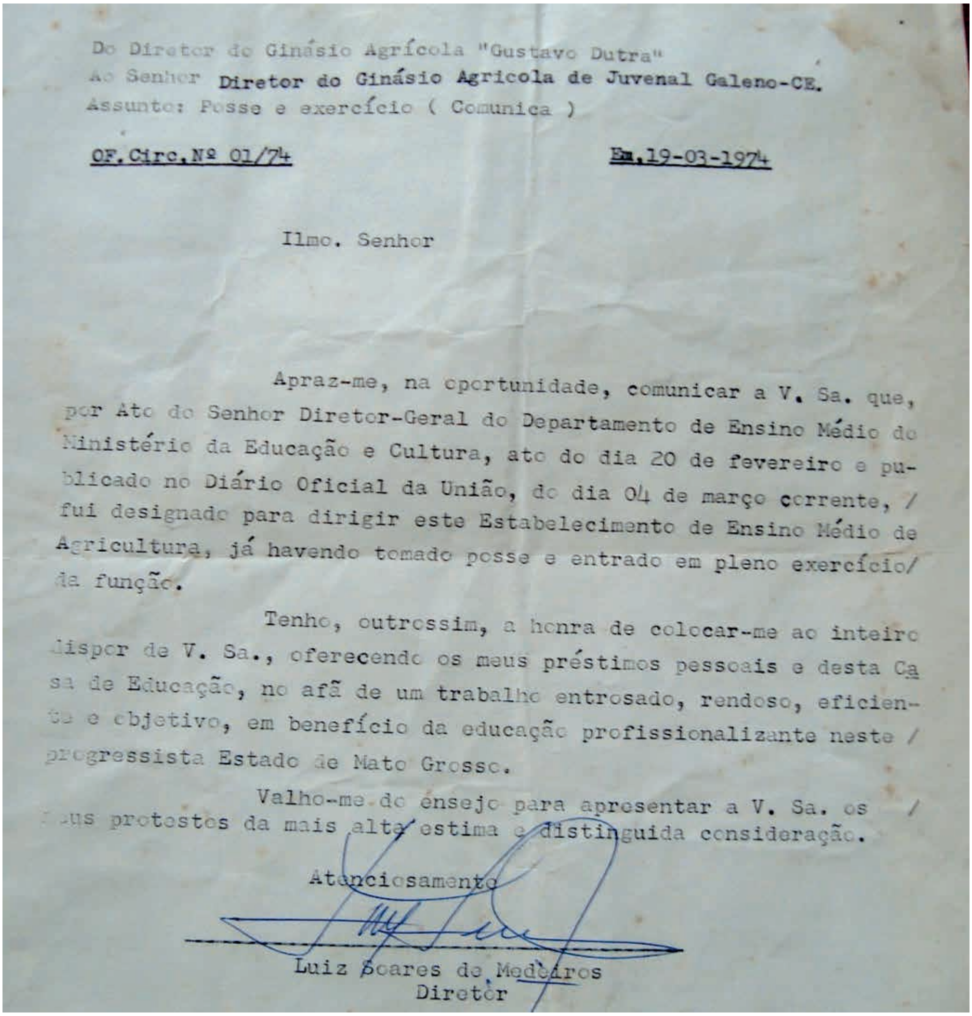
5 O Senador morreu em julho de 1973 num dos mais dramáticos acidentes aéreos da aviação internacional, o voo Varig 820, no Aeroporto de Orly, em Paris. A aeronave realizou um pouso de emergência sobre uma plantação de couve em decorrência de um incêndio iniciado no banheiro e que chegou a invadir a cabine da aeronave. No acidente morreram 123 pessoas e 11 conseguiram sobreviver.



Figura 09: Filinto Müller (o primeiro da esquerda para a direita), o Presidente Vargas e os notáveis de 1938.

Fonte: Wikipédia

O engenheiro agrônomo, Sebastião Benedicto Borges de Albuquerque, assumiu a direção do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra no início dos anos de 1960. Com a morte de seu "padrinho" político, ficou sem sustentação. Tanto é que em ato do dia 20 de fevereiro, publicado no Diário Oficial da União no dia 4 de março de 1974, foi nomeado o professor Luiz Soares de Medeiros para gerir os destinos da instituição. O Ofício Circular nº 01/74 – emitido pelo Ginásio Agrícola Gustavo Dutra e assinado pelo professor Luiz Soares de Medeiros – é um dos atos que comprovam a transição. O documento encontra-se estampado na Figura 10.



Do Diretor do Ginásio Agrícola "Gustavo Dutra"
Ao Senhor **Diretor do Ginásio Agricola de Juvenal Galeno-CE.**
Assunto: Posse e exercício (Comunica)

OF. Circ. Nº 01/74 **Em. 19-03-1974**

Ilmo. Senhor

Apraz-me, na oportunidade, comunicar a V. Sa. que, por Ato do Senhor Diretor-Geral do Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura, ato do dia 20 de fevereiro e publicado no Diário Oficial da União, do dia 04 de março corrente, / fui designado para dirigir este Estabelecimento de Ensino Médio de Agricultura, já havendo tomado posse e entrado em pleno exercício/ da função.

Tenho, outrossim, a honra de colocar-me ao inteiro dispor de V. Sa., oferecendo os meus préstimos pessoais e desta Casa de Educação, no afã de um trabalho entrosado, rendoso, eficiente e objetivo, em benefício da educação profissionalizante neste / progressista Estado de Mato Grosso.

Valho-me do ensejo para apresentar a V. Sa. os / meus protestos da mais alta estima e distinguida consideração.

Atenciosamente

Luiz Soares de Medeiros
Diretor

Figura 10: Ofício Circular nº 01/1974.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente

Mais comedido, o egresso Ubiratan de Figueiredo Rocha falou sobre os deveres e direitos dos discentes:

> Olha, na escola a gente não discutia direitos e deveres. Tinha lá uma disciplina, na realidade não havia uma discussão com os alunos. Olha, tem que seguir isso e, em contrapartida, vocês terão isto. Não se discutia essa contrapartida. Então, [...] você tinha o direito de dormir, de se alimentar bem e a escola era boa. Digamos que esse era o direito. Estava lá. Mas, os deveres eram ressaltados, direto. Não mostravam para a gente: olha, vocês tem todos esses deveres e, em contrapartida, vocês tem colégio de graça, comida, água, professores e uma educação boa, que era realmente muito boa (ROCHA, 2012).

O depoimento de Ubiratan não contraria o que disse o egresso Élio Ferreira.

Percebe-se que os direitos, quando não eram subtraídos, encontravam-se ocultos. Já os deveres estavam sempre em evidência.

Sidnei Pereira Macaúba, também ex-aluno do curso ginasial agrícola, manifestou a sua versão sobre os direitos e deveres dos estudantes:

> Sempre quando a gente saía lá da escola tinha os interrogatórios quando você chegava. Perguntavam se para onde a gente ia embora tinha muita gente revoltada com o governo, esse tipo de coisa assim, o que eles faziam... se tem pessoas que querem derrubar o governo. [...] tinham essas revistas, essas perguntas. Naquele tempo não tinha mochila. Nós tínhamos aquelas malonas de fibra. Aí, então, chegava, colocava em cima da mesa, abria com a chavinha. Vinham os inspetores. Todos eles. [...] mas quem sabia fazer uma revista bem mesmo, daquela que depois dava um trabalho danado....a mãe da gente dobrava toda a roupa, colocava na mala....era o seu Bruno. Por isso que eu não gostava dele. Ele ia só jogando assim, ó. Depois você só juntava e punha na mala e fechava pra subir pro dormitório (MACAÚBA, 2012).

Indagado sobre o que procurava nessas revistas ou qual era a intenção da escola, o egresso respondeu:

> Eles falavam que era para ver se a gente estava levando arma, porque naquele tempo nem em droga se falava.... a gente nem sabia o que era isso. [...] uma revista proibida, livro, certo. Eu lembro que uma vez, era uma camisa quase igual a essa aqui, só que era camuflada, assim igual roupa do exército, pegaram ela de mim. Tomaram. Isso aqui não pode usar aqui na escola. Quando você for ficar de férias a gente devolve para você. Devolveram nada. Ficou com seu Bruno (MACAÚBA, 2012).

O depoimento do ex-aluno Sidnei Pereira Macaúba reflete bem o que era a escola naquele período. Percebe-se um profundo desrespeito aos direitos dos internos ao procederem às revistas e fazerem a apreensão de pertences. E o pior: não devolverem o que era apreendido.

Ao se manifestar sobre os direitos e deveres dos alunos, Clovilton Jaime de Miranda foi enfático:

> Nós podemos dizer, com a maior clareza, que imperava mais os deveres. Direitos não eram tantos, até mesmo pelo regime, porque hoje, como se diz, todo mundo fala que hoje é tudo democrático. Mas, naquela época não era, não era totalmente democrático. Então, o que imperava mais era o regime, eram os deveres mesmo. E era tocado com a maior seriedade. Até porque, por causa do sistema da escola (MIRANDA, 2012).

Ao analisar o depoimento do ex-aluno percebe-se que a escola foi extremamente rígida e voltada para o disciplinamento ferrenho dos seus alunos. Os deveres estavam acima de tudo e eram cobrados todos os dias da semana. Aqueles que ousassem contestar eram punidos imediatamente até mesmo com trabalhos forçados.

Artur Ramos Filho também depôs sobre os direitos e deveres dos estudantes. As informações dele endossam o que foi inferido até aqui: a escola punia arbitrariamente aqueles que, por ventura, desafiassem às suas regras:

> Você não podia discutir. Por mais que você tivesse razão. Falava e você tinha que obedecer. Você não tinha como. [...] você não tinha o direito de se defender, não se discutia. [...] você era um réu sem defesa. [...] você não tinha defesa, não tinha direito a nada. Então, era assim (RAMOS, 2012).

Os direitos dos estudantes eram suprimidos a olhos vistos e os mesmos não tinham como requisitá-los, pois não dispunham de oportunidade para isso.

Outro egresso, Francisco Paulo de Souza, fez o seu comentário a respeito dos direitos e deveres dos estudantes:

> Eu consigo me lembrar bem mais de deveres. [...] a gente sabia que pela necessidade do cumprimento da disciplina, a gente tinha bastante compromisso com os deveres. Eu acho que era uma questão, uma norma de controle. [...] então essa norma era extremamente oportuna para poder permitir uma melhor administração com relação aos alunos. [...] eu sei que muitos não conseguiram ficar lá. Por uma razão ou por outra, muitos não ficaram lá. [...] hoje pelo que a gente percebe das exigências das normas legais do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, o que nós fazíamos lá naquela época seria inconcebível hoje. Seria impossível. Levaria professores, diretores, provavelmente todo mundo para a cadeia (SOUZA, 2012).

Francisco Paulo de Souza comenta com muita convicção o que se passava na instituição naquele período de exceção da história brasileira. Pelo seu depoimento, percebe-se que a escola representava muito bem os ditames do Regime Militar. Os alunos não sabiam quais eram os seus direitos e, se contestavam, eram punidos. Parece-me que esse espaço sequer era percebido pelos estudantes.

Ao continuar o seu depoimento, Francisco Paulo de Souza ainda diz que

> Os instrumentos de controle da escola funcionavam como padrões de exigências, de respeito às normas estatutárias e comportamentais extremamente rígidos. [...] vivemos sob a égide do controle. [...] então, isso é um fato" (SOUZA, 2012).

O professor aposentado Hilário Vieira Farias também fez o seu comentário a respeito dos deveres e direitos dos alunos:

> Eram mais deveres do que propriamente direitos. Pelo regime ao qual a gente era submetido. [...] tinha a linha dos deveres que era mais cobrada. Mais acirrada, mais cobrada. [...] naquela época, os direitos que os alunos tinham era o alojamento, ainda tinham direito ao enxoval, alimentação [...] (FARIAS, 2012).

O ex-professor, em seu discurso, confirma o que foi dito por outros entrevistados: os deveres dos estudantes eram cobrados permanentemente. Disse também que, ao ingressarem na escola, os alunos já sabiam que os seus deveres seriam colocados acima dos seus direitos:

> [...] quando os alunos se matriculavam lá, conseguiam ir pra lá, era feito um exame de seleção e os alunos selecionados....eles já iam de certa forma conscientes que eles tinham mais que cumprir os deveres com a escola do que mesmo que se preocupar com os direitos deles. Então, eles já iam conscientizados nessa parte (FARIAS, 2012).

Pelo que se percebe no depoimento do ex-professor, o trabalho de doutrinamento dos alunos, desenvolvido por membros da instituição, começava mesmo antes do ingresso na escola.

O ex-professor Mateus de Souza Ferreira, em seu depoimento, também comentou sobre direitos e deveres dos alunos. Solicitado a falar se os alunos tinham mais deveres que direitos, assim manifestou:

> Na época, sim. Tinham bem mais deveres, tinham bem mais" (FERREIRA, 2012).

Pelos depoimentos apresentados anteriormente, nota-se que os alunos do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, ao invés de terem garantidos todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, faltavam-lhes as oportunidades para o desenvolvimento físico, mental, moral, social e espiritual em condições de liberdade e de dignidade; também lhes faltavam uma educação de qualidade que os aperfeiçoassem, desenvolvendo suas capacidades de agir respeitosamente sobre o meio ambiente e o meio social, tornando-os capazes de participar da construção de uma sociedade livre e aberta. Nota-se que os seus direitos foram alijados, desprezados ou simplesmente ocultos pelos dirigentes da época. Salvo melhor juízo, entende-se que os alunos foram desrespeitados quanto aos seus direitos. A escola nunca fez questão de mostrá-los aos alunos, pelo contrário, não se falava em direitos, mas, sim, em deveres. Esses sim, sempre foram exaltados.

Embora todos os ex-alunos entrevistados tecessem críticas ao funcionamento da escola, foram unânimes em afirmar que a passagem pela instituição foi uma das melhores coisas que aconteceram em suas vidas, pois foi ali que se formaram homens, construíram o seu caráter, a sua personalidade, aprenderam a respeitar, a amar o país, a valorizar os professores e, acima de tudo, aprenderam a amar, a ter orgulho de terem estudado no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra.

O que se percebe, também, pelos depoimentos, é que professores e alunos executavam as suas atividades de forma automática, sem a percepção crítica do espaço que ocupavam. A esse respeito é importante que nos lembremos de que

> [....] os espaços escolares eram enquadrados a partir de uma variedade de mecanismos que inibia uma série de práticas e conhecimentos no cotidiano escolar e [....] destacar que era uma escola que, direta ou indiretamente, sofria a censura (e muito mais a autocensura, institucional e/ou individual) e que parte dos professores sentiam-se tolhidos e com medo durante o desempenho da sua função (GASPAROTTO & PADRÓS, 2010, p. 10-11).

O que acontecia no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra não era diferente do que dizem os pesquisadores acima. Os depoimentos, tanto de egressos quanto de ex-professores, confirmam que os dirigentes da escola seguiam rigorosamente as determinações emanadas do Ministério da Educação da época. Com isto, os espaços reservados a alunos e professores não foram ocupados com criticidade, pois, a princípio, nem foram percebidos por estes, tamanha era o grau de censura exercida sobre esses espaços.

Ao mesmo tempo nos perguntamos: o silêncio praticado pelos professores, principalmente, não seria um modo de manifestarem a sua resistência ao que acontecia na instituição?

ESPAÇOS E TEMPOS NO GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA

> De modo geral, é possível afirmar que a escola organiza-se, em seus diversos níveis, tendo como foco a ideia de disciplina. Os espaços e os tempos escolares são ocupados nessa perspectiva: as aulas e os espaços coletivos predominam em relação às tutorias ou aos acompanhamentos individuais (MACHADO, 2009, p. 15).

No ano de 1969, mais precisamente no dia 16 de dezembro, final do ano letivo, o Ginásio Agrícola Gustavo Dutra contava com apenas 98 alunos matriculados e distribuídos conforme a Tabela 11:

Cursos	Séries	Alunos matriculados	Alunos desligados	Alunos aprovados	Alunos reprovados	Alunos em 2ª época
Ginasial	1ª	27	06	07	09	05
	2ª	21	04	10	02	05
	3ª	07	01	05	00	01
	4ª	18	00	15	03	00
Preparação Para o curso de Admissão		25	03	07	15	00
Total		98	14	44	29	11

Tabela 11. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Dados numéricos sobre matrículas no ano letivo de 1969 (desligamentos, aprovações, reprovações, discriminados por séries e cursos).

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

Ao analisarmos a Tabela 11, notamos que o número de alunos não era muito significativo para uma escola desse porte. Possivelmente, isso se deve à crise financeira pela qual a escola passava. No início do ano letivo, a escola contava com 98 alunos matriculados e, ao seu final, contava apenas com 44 alunos aprovados e 11 com possibilidades de continuar, pois os reprovados dificilmente continuavam na instituição. A alegação dada pelos dirigentes para dispensar os alunos reprovados era a de que eles, os alunos, não tinham vocação para a futura profissão de Técnico Agrícola. Nota-se, também, que era muito elevado o índice de reprovação daqueles que frequentavam o curso preparatório para ingressar no curso ginasial. De um total de 25 alunos ingressantes, apenas sete conseguiram aprovação, 15 foram reprovados e três foram desligados. Na Tabela 10 não é possível identificar se houve matrícula progressiva no ano letivo de 1969. Dos 18 alunos matriculados na 4ª série do curso ginasial, 15 conseguiram aprovação. Nas tabelas seguintes, apresenta-se, também, uma pequena trajetória de vida desses alunos.

ORDEM	NOME DO ALUNO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL - 2013
01	Aquiles Leite Nascimento	Professor aposentado
02	Ademir Ferreira da Silva	Bancário aposentado
03	Claudil Jones de Miranda	Técnico Agrícola aposentado
04	Cleunice Jacil da Silva	Delegada da Polícia Federal
05	Élvio Marchiori Minuzzi	Agropecuarista
06	Edgar da Costa	Empresário
07	Francisco Cardoso de Oliveira	Advogado
08	Gentil Silvano de Andrade	Funcionário Público aposentado
09	Horacino José de Lima	Funcionário Público
10	José Carlos da Silva Quilião	Técnico Agrícola
11	João Valter de Vasconcelos	Administrador e Empresário
12	Maria Auxiliadora França de Oliveira	Funcionário Público
13	Milton Alves Damaceno	Advogado
14	Roberto Rodrigues de Jesus	Sem informação
15	Milson José Lopes	Engenheiro Civil

Tabela 12. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Concluintes do Curso Ginasial Agrícola (Mestria Agrícola) de 1969.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

Percebe-se que há duas mulheres entre os 15 concluintes de 1969. Segundo informações colhidas entre os próprios concluintes, elas são filhas de ex-servidores do ginásio e moravam na própria comunidade de São Vicente.

A Tabela 13 traz a relação dos concluintes do ano letivo de 1970. Trata-se de apenas sete concluintes, menos que a metade dos concluintes de 1969. No ano de 1970, o ginásio contava com 155 alunos matriculados. Desse total, 30 estavam matriculados no curso de Admissão; 57 frequentavam a 1ª série; 38 cursavam a 2ª série; 24 estavam na 3ª série e apenas seis terminavam o curso, na 4ª série. Na Tabela 13, nota-se a presença de mais uma mulher entre os concluintes, filha de ex-servidor.

ORDEM	NOME DO ALUNO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL - 2013
01	Almir Figueiredo Barros	Militar
02	Deunice Clotildes da Silva	Funcionário Público
03	Domingos Tertuliano da Silva	Engenheiro Florestal - Falecido
04	José Bonifácio da Silva	Bancário
05	Lourival Joaquim Machado	Técnico Agrícola
06	Luiz Benedito de Lima Neto	Engenheiro Agrônomo
07	Wilson Alves da Silva	Funcionário Público Municipal

Tabela 13. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Concluintes do Curso Ginasial Agrícola (Mestria Agrícola) de 1970.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

No ano de 1971, o ginásio contava com 172 alunos matriculados. Desse total, 30 frequentavam o curso de Admissão; 61 cursavam a 1ª série; 43 estavam na 2ª série; 25 frequentavam a 3ª série e 13 estavam concluindo o curso de Mestria Agrícola, na 4ª série. A Tabela 14 traz a relação dos concluintes do ano de 1971. Entre os concluintes, nota-se, mais uma vez, a presença do sexo feminino. Trata-se também de filha de ex-servidor e que morava na comunidade de São Vicente. O número de concluintes também não é muito expressivo. Apenas 12 alunos conseguiram aprovação para concluir o curso.

ORDEM	NOME DO ALUNO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL - 2013
01	Alexandrino Leite Nascimento	Funcionário Público Federal
02	Benedito Dias Pereira	Professor Universitário
03	Bismark Mamede de Oliveira	Geógrafo
04	José Eduardo da Silva	Produtor Rural
05	Juarez Toledo Pizza	Advogado
06	Maria das Graças França de Oliveira	Falecida

07	Manoel Joaquim da Silva Filho	Engenheiro Agrônomo
08	Nelson José Côcco	Funcionário Público Federal
09	Sidnei Pereira Macaúba	Magistério
10	Selino José de Oliveira	Técnico Agrícola
11	Urbano de Oliveira Silva	Advogado – Falecido
12	Walter Soares Ataíde	Sem informação

Tabela 14. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Concluintes do Curso Ginasial Agrícola (Mestria Agrícola) de 1971.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

No ano de 1972, conforme Tabela 15, o ginásio contava com 197 alunos matriculados. O curso de Admissão não contava com nenhum aluno matriculado, sendo que 81 frequentavam a 1ª série; 66 cursavam a 2ª série; 28 cursavam a 3ª série e 22 terminavam a 4ª série. Entre os concluintes desse ano há novamente a presença do sexo feminino. Entre as três concluintes, duas são filhas de ex-servidores e moravam na comunidade. A concluinte Eliana Irene Muxfeldit não é filha de ex-servidor, no entanto, morava na comunidade.

ORDEM	NOME DO ALUNO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL - 2013
01	Alcides Tibaldi	Professor aposentado
02	Arcleidy Dias Pereira	Contabilista
03	Artur Ramos Filho	Cirurgião Dentista
04	Avair Santos de Almeida	Sem informação
05	Clovilton Jaime de Miranda	Advogado. Delegado aposentado
06	Edith Fátima da Silva	Advogado
07	Eliana Irene Muxfeldit	Sem informação
08	Fábio Santana de Oliveira	Sem informação
09	Guaraci José de Almeida	Advogado - Falecido
10	Hélio Marques de Assunção	Técnico Agrícola
11	Hermes Luiz de Rezende	Advogado
12	Hermínio Vieira da Silva	Engenheiro Florestal
13	Joacir Ferreira da Cunha	Funcionário Público Estadual
14	João Batista Ramos	Engenheiro Agrônomo
15	João Ferreira da Silva	Engenheiro Agrônomo
16	Luperce Ferreira Nunes	Engenheiro Agrônomo
17	Marcolino Loureno de Moraes	Músico – Falecido
18	Mirason José Lopes	Engenheiro Florestal
19	Osvaldo Vieira Mundim	Técnico Agrícola aposentado
20	Otácio Luiz de Deus	Bancário aposentado
21	Wasingthon Luiz Magalhães Teixeira	Sem informação

Tabela 15. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Concluintes do Curso Ginasial Agrícola (Mestria Agrícola) de 1972.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

Em 1973, o ginásio contava com 183 alunos matriculados. Nenhum no curso de Admissão; 62 cursavam a 1ª série; 66 frequentavam a 2ª série; 33 cursavam a 3ª série e 22

terminavam a 4ª série. A Tabela 16 traz a relação de concluintes, entre eles, duas mulheres. São Filhas de ex-servidores e moravam na comunidade.

ORDEM	NOME DO ALUNO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL - 2013
01	Adair de Oliveira Souza	Sem informação
02	Ademar Shogi Okada	Engenheiro Agrônomo
03	Allan Kardec Teixeira Barreto	Advogado
04	Antônio Carlos	Sem informação
05	Antônio de Souza Freitas	Sem Informação
06	Berenice Pinto de Barros	Sem informação
07	Belmiro Pereira Padilha	Funcionário Público Municipal
08	Carlos Alberto Cavalcante	Promotor de Eventos
09	Élio Ferreira	Advogado
10	Elzo Joaquim da Silva	Sem informação
11	Enilso Benedito de Amorim	Técnico Agrícola
12	Francisco Paulo de Souza	Advogado
13	José Jesus de Brito Bastos	Funcionário Público Estadual
14	José Lopes dos Santos	Sem informação
15	José de Paula Santos	Funcionário Público Estadual
16	Joaquim Gonçalves de Melo	Sem informação
17	Paulo Gomes de Oliveira	Funcionário Público Municipal
18	Rodrigo Cézar Filho	Autônomo
19	Valdézio Alves Lopes	Autônomo
20	Ubiratan de Figueiredo Rocha	Engenheiro Agrônomo

Tabela 16. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Concluintes do Curso Ginasial Agrícola (Mestria Agrícola) de 1973.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

O ginásio contava com 210 alunos matriculados em 1974. A 1ª série contava com 69 alunos; a 2ª série contava com 66; a 3ª série tinha 49 e a 4ª série apenas 26 alunos. Mais uma vez, nenhum aluno no Curso de Admissão. Desse total faziam parte 13 alunas. A Tabela 17 traz a relação de concluintes, entre eles duas mulheres, uma residente na comunidade e a outra filha de servidor.

ORDEM	NOME DO ALUNO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL - 2013
01	Adeilton Santos de Almeida	Agropecuarista
02	Altamir Oliveira de Souza	Contador
03	Antônio Otalívio de Moura	Servidor Público Estadual
04	Benjamin Silveira Neto	Técnico Agrícola
05	Carmelino Gutierres da Cruz	
06	Celso Almerine Dalenogare	Empresário
07	Deodato Silva de Almeida	Empresário
08	Eduardo Souza Maia	Sem informação
09	Estevão Taukane	Coord. Assuntos Indígenas - MT
10	Francisco Gonzaga dos Reis	Técnico Agrícola
11	Francisco Viana Barreto	Bancário
12	Irene Tibaldi	Sem informação
13	José Domingos Brazilino da Silva	Sem informação
14	Juracy Barreto Novais	Empresário
15	Maria José de Queiroz	Servidor Público Federal
16	Márcio Antônio Martins de Mello	Técnico em Agropecuária
17	Manoel Sebastião de Lima	Falecido
18	Nelton Varella	Sem informação
19	Paulo Rodrigues Gomes	Sem informação
20	Plínio Ronan da Silva	Sem informação
21	Rubens Gomes de Moraes	Empresário
22	Salomão Ferreira dos Reis	Empresário
23	Zenobre Ferreira Gomes	Técnico Agrícola

Tabela 17. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Concluintes do Curso Ginasial Agrícola (Mestria Agrícola) de 1974.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

O Ofício nº 167, de 06 de setembro de 1973, atendendo solicitação advinda da Chefia de Gabinete da Secretaria de Planejamento – Seplan, provavelmente do Ministério da Educação – MEC, mostra a evolução da matrícula de 1965 a 1973, por curso, conforme é possível visualizar na Tabela 18.

Período	Admissão	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Total
1965	10	73	29	06	12	120
1966	12	65	33	17	06	133
1967	30	58	47	37	14	186
1968	30	44	36	36	26	172
1969	25	27	21	07	18	98
1970	30	57	38	24	06	155
1971	30	61	43	25	13	172
1972	00	81	66	28	22	197
1973	00	62	66	33	22	183

Tabela 18. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Evolução da Matrícula. 1973.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

SÉRIES	INTERNATO		SEMI-INTERNATO		EXTERNATO		TOTAL
	MASC.	FEM.	MASC.	FEM.	MASC.	FEM.	
1ª Série A/B	49	-	14	06	-	-	69
2ª Série A/B	59	-	05	02	-	-	66
3ª Série	41	-	05	03	-	-	49
4ª Série	22	-	02	02	-	-	26

Tabela 19. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Matrícula. 1974.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 19 mostra que, em 1974, o ginásio contava com 210 alunos matriculados. O número de alunos semi-internos chama a atenção, principalmente o quantitativo do sexo feminino, um total de 13 alunas. Em sua maioria, filhas de ex-servidores da instituição. Os alunos semi-internos também dão um salto significativo, chegando a um total de 26. Em sua maioria também são filhos de ex-servidores e moravam na comunidade, assim como as alunas. Observa-se, também que, nesse período, o ginásio não recebeu alunos caracterizados como externos.

CURSO	SÉRIE	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
GINASIAL AGRÍCOLA	1ª - A	26	05	31
	1ª - B	30	00	30
	2ª	40	03	43
	3ª	22	03	25
	4ª	12	01	13
ADMISSÃO	Única	25	05	30
TOTAL		155	17	172

Tabela 20. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Matrículas por sexo em 1971.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 20 traz o quantitativo de matrículas, por sexo, em 1971. No total são 172 matrículas nos dois cursos ofertados pela escola. O Curso Ginasial Agrícola contava com 142 alunos matriculados. Desse total, 130 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino. O Curso de Admissão, com turma única, contava com 30 alunos matriculados. Desse quantitativo, 25 eram do sexo masculino e cinco eram do sexo feminino.

1ª SÉRIE	MATRICULADOS		61
		Aprovados	25
		Reprovados	25
		Desligados	11
2ª SÉRIE	MATRICULADOS		43
		Aprovados	18
		Reprovados	14
		Desligados	11
3ª SÉRIE	MATRICULADOS		25
		Aprovados	22
		Reprovados	01
		Desligados	02
4ª SÉRIE	MATRICULADOS		13
		Aprovados	12
		Reprovados	00
		Desligados	01

Tabela 21. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Ano Letivo de 1971/Resumo Final.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 21 traz o resumo final do Curso Ginasial Agrícola no ano letivo de 1971. No total foram matriculados 142 alunos, como visto anteriormente. Na 1ª série foram matriculados 61 alunos. Desse total, apenas 25 foram aprovados (41%), 25 foram

reprovados (41%) e 11 foram desligados (18%). Na 2ª série foram matriculados 43 alunos. Desse quantitativo, apenas 18 foram aprovados (41,86%), 14 foram reprovados (32,55%) e 11 foram desligados (25,58%). Na 3ª série foram matriculados 25 alunos. Foram aprovados 22 discentes (88%), apenas um foi reprovado (4%) e dois foram desligados (8%). Na 4ª série foram matriculados apenas 13 alunos. Nessa série não houve reprovação, mas um aluno foi desligado (7,69%).

SEXO	Matrícula na 1ª Série				Matricula na 2ª Série				Matrícula na 3ª Série				Matrícula na 4ª Série				Matrícula no Estabelecimento			
	I	S	E	Total	I	S	E	Total	I	S	E	Total	I	S	E	Total	I	S	E	Total
Masculino	68	-	08	76	58	-	05	63	25	01	-	26	17	-	02	19	168	01	15	184
Feminino	-	-	05	05	-	-	03	03	-	-	02	02	-	-	03	03	-	-	13	13
Total	68	-	13	81	58	-	08	66	25	01	02	28	17	-	05	22	168	01	28	197

Observações:

1ª – Convenção: I = Internos; S = Semi-internos; E = Externos.

2ª – Cada coluna da matrícula do Estabelecimento representa a soma das colunas correspondentes em todas as séries.

Tabela 22. Ginásio Agrícola “Gustavo Dutra”. Matrícula no estabelecimento no início do ano letivo por série, regime e sexo – Ano de 1972.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente

A Tabela 22 mostra a matrícula do estabelecimento por série, regime e sexo no início do ano letivo de 1972. Nesse ano, a escola contava com 197 alunos matriculados. Desse total, 81 eram da 1ª série, sendo 76 do sexo masculino e cinco do sexo feminino; 68 alunos eram internos, todos do sexo masculino. Desses, 13 alunos estavam em regime de externato, sendo oito do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Na 2ª série havia 66 discentes matriculados, sendo 63 do sexo masculino e três do sexo feminino. A Tabela 21 ainda informa que 58 alunos estavam no regime de internato e todos eram do sexo masculino. Havia oito alunos no regime de externato, sendo que cinco eram do sexo masculino e três eram do sexo feminino.

A 3ª série contava com apenas 28 alunos. Desse total, 26 eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. Os dados informam que 25 alunos estavam no regime de internato, todos do sexo masculino e que um aluno estava no regime de semi-internato e duas alunas no regime de externato. Já a 4ª série contava com 22 alunos. Desses, 19 eram do sexo masculino e três do sexo feminino. O regime de internato contava com 17 alunos, todos do sexo masculino. O regime de externato contava com cinco alunos, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino.

No resumo geral, têm-se os seguintes números: 184 alunos do sexo masculino (93,40%) e 13 do sexo feminino (6,60%), totalizando o quantitativo de 197 alunos

matriculados. O internato contava com 168 alunos, todos do sexo masculino (85,28%). O regime de semi-internato contava com apenas um aluno, do sexo masculino (0,50%). O regime de externato abrigava 28 alunos (14,21%), sendo 15 do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

SEXO	Matrícula na 1ª Série				Matrícula na 2ª Série				Matrícula na 3ª Série				Matrícula na 4ª Série				Matrícula do estabelecimento			
	I	S	E	To-tal	I	S	E	To-tal	I	S	E	To-tal	I	S	E	To-tal	I	S	E	To-tal
Mas-culino	55	-	07	62	38	-	05	43	22	01	-	23	16	-	02	18	132	-	14	146
Femi-nino	-	-	04	04	-	-	02	02	-	-	02	02	-	-	03	03	-	-	11	11
Total	55	-	11	66	38	-	07	45	22	01	02	25	16	-	05	21	132	-	25	157

Observações:

1ª – Convenção: I = Internos; S = Semi-internos; E = Externos.

2ª – Cada coluna da Matrícula do Estabelecimento representa a soma das colunas correspondentes em todas as séries.

Tabela 23. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Matrícula no estabelecimento no fim do ano letivo por série, regime e sexo – Ano de 1972.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 23 serve de comparativo em relação à Tabela 21. Ela traz a matrícula por regime, série e sexo no final do ano letivo de 1972. A análise feita engloba apenas os números finais, ou seja, a última coluna da tabela. A matrícula final chega com 157 alunos matriculados, no início do ano 1972. Não chegou ao final do ano 20,30% dos alunos, ou seja, 40 alunos, sendo que 38 eram do sexo masculino e duas alunas.

Série	Nº de classe	Idade	Interno	Semi-interno	Externo	Total
1ª	02	Maiores de 18 anos	-	-	-	-
		Menores de 18 anos	68	-	13	81
2ª	02	Maiores de 18 anos	08	-	-	08
		Menores de 18 anos	50	-	08	58
3ª	01	Maiores de 18 anos	10	-	-	10
		Menores de 18 anos	15	01	02	18
4ª	01	Maiores de 18 anos	11	-	01	12
		Menores de 18 anos	06	-	04	10
TOTAIS	06	-	168	01	28	197

Tabela 24. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Controle de Matrículas. 1972.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 24 espelha alguns dados não observados anteriormente, como a idade dos alunos. Embora só apresente dois parâmetros (maiores ou menores de 18 anos), merece ser analisada.

Na 1ª série ginasial todos os 81alunos matriculados eram menores de 18. A 2ª série contava com 66 alunos matriculados, sendo que 58 eram menores de 18 anos e oito eram maiores. Na 3ª série havia 28 alunos matriculados, sendo que 10 eram maiores de 18 anos e 18 eram menores. A 4ª série contava com 22 alunos matriculados, sendo que doze eram maiores de 18 anos e 10 eram menores.

Período Letivo	1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série	
	Matrícula inicial	Matrícula final	Matrícula inicial	Matrícula final	Matrícula inicial	Matrícula final	Matrícula inicial	Matrícula final
1970	57	41	38	25	24	18	07	07
1971	61	50	43	32	25	23	13	12
1972	81	66	66	45	28	25	22	21
1973	62	53	66	51	33	29	22	21

Tabela 25. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Evasão Escolar. 1970 a 1973.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente

A Tabela 25 mostra a evasão escolar no período de 1970 a 1973. Na 1ª série houve uma evasão de 51 alunos. Na 2ª série evadiram-se 60 alunos. Na 3ª série houve uma evasão de 15 alunos e na 4ª série apenas três. Não há informações sobre os fatos que motivaram as evasões.

SEXO	Desistentes na 1ª Série				Desistentes na 2ª Série				Desistentes na 3ª Série				Desistentes na 4ª Série				Evasão na instituição			
	I	S	E	Total	I	S	E	Total	I	S	E	Total	I	S	E	Total	I	S	E	Total
Masculino	13	-	01	14	20	-	01	21	03	-	-	03	01	-	-	01	37	-	02	39
Feminino	-	-	01	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Total	13	-	02	15	20	-	01	21	03	-	-	03	01	-	-	01	37	-	03	40

Legenda: I = Interno. S = Semi-interno. E = Externo

Tabela 26. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Evasão por desistência. 1972.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 26 traz a evasão por desistência no ano letivo de 1972. Na 1ª série foram 15 desistências. Desse total, 13 eram alunos internos e dois externos. Na 2ª série, 21alunos

desistiram. Desse quantitativo, 20 eram internos e um externo. A 3ª série contou com três desistências, todos internos. A 4ª série teve apenas uma desistência de um interno. No total houve 39 evasões do sexo masculino, sendo 37 internos e dois externos. Houve uma evasão do sexo feminino. No total geral houve 40 evasões no ano letivo de 1972. Os acontecimentos que motivaram as evasões não foram informados.

SÉRIES	FAIXA ETÁRIA (ANOS)		
	11 a 14	15 a 18	Mais de 18
1ª Série	36	25	01
2ª Série	21	41	04
3ª Série	03	27	03
4ª Série	00	13	09
TOTAL	60	106	17

Tabela 27. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Matrícula do estabelecimento por faixa etária – Ano de 1973.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 27 mostra que a instituição possuía, no ano letivo de 1973, a quantia de 183 alunos matriculados. Em atendimento ao Ofício nº 10.754/DEM/73, a escola, através do Ofício nº 159, de 20 de agosto de 1973, informa alguns dados interessantes. Além do quantitativo de alunos, a escola informa ainda que:

> B. alunos existentes na presente data: 162;
>
> C. as aulas são lecionadas no período da manhã, tendo cada aula a duração de 50 minutos e 10 minutos de intervalo entre cada aula. As aulas de Educação Física são ministradas no período da tarde;
>
> D. este Ginásio Agrícola conta com 06 (seis) salas de aula e seus alunos estão divididos em 06 (seis) turmas (5ª A e B, 6ª A e B, 7ª e 8ª Séries);
>
> E. as aulas vão de 2ª a Sábado, tendo início às 6:30 e término às 11:30 horas;
>
> F. este Ginásio Agrícola conta com a colaboração de 11 (onze) professores:
>
> 01 – Português – Castílio Destéfani – Filosofia (colegial): (5ª A e B, 6ª A e B, 7ª e 8ª Séries);
>
> 02 – Matemática – Maria Lino da Silva Attílio – Normal: (5ª A e B, 6ª A e B, 7ª e 8ª Séries);
>
> 03 – Geografia – Rita da Costa Carvalho – Técnica em Contabilidade: (5ª A e B, 6ª A e B); História: (6ª A e B);
>
> 04 – História – Izis Athaídes Cabeleira – Normal: (5ª A e B) e Iniciação às Ciências (5ª A e B);

05 – Iniciação às Ciências – Marconiédson Alves Fanáia – Ginasial: (6ª A e B e 7ª Série);

06 – Ciências Físicas e Biológicas – Balbino Gonzaga dos Reis – Normal: (8ª Série) e Educação Artística (5ª A e B, 6ª A e B);

07 – Francês – Mateus de Souza Ferreira – Científico: (7ª e 8ª Séries); Educação Moral e Cívica (5ª A e B, 6ª A e B, 7ª e 8ª Séries) e Educação Artística (7ª e 8ª Séries);

08 – Vocacional – Renato Simião da Costa – Técnico Agrícola: (5ª A e B); Agricultura (7ª e 8ª Séries) e Programa Agrícola Orientado (7ª e 8ª Séries);

09 – Zootecnia – Hilário Vieira Farias – Técnico Agrícola: (7ª e 8ª Séries); Mecânica Agrícola (7ª Série) e Vocacional (6ª A e B);

10 – Indústrias Rurais – Octacílio da Costa Monteiro – Técnico Agrícola: (8ª Série);

11 – Educação Física – Adair Santos de Almeida – Ginasial: (5ª A e B, 6ª A e B, 7ª e 8ª Séries);

G. o Ginásio Agrícola conta com as seguintes instalações:

06 (seis) salas de aula; biblioteca modesta; enfermaria; Gabinete dentário; 02 (dois) dormitórios; refeitório; copa e cozinha; almoxarifado; pocilga; horta e culturas gerais; Pavilhão de Indústrias Rurais; dependências sanitárias; curral; oficina mecânica; carpintaria; Grupo Diesel para fornecimento de luz elétrica; residências para funcionários; usina hidroelétrica precaríssima, no momento só fornecendo água, etc.

Há algumas informações nesse documento que merecem destaque como, por exemplo, a formação dos professores do ginásio. Pelo que se pode observar nenhum deles tinha curso superior; outros, apenas o curso ginasial. O professor de Português tinha formação filosófica de nível médio. A professora de Geografia e História era Técnica em Contabilidade. Há alguma explicação para essas anomalias? O Ginásio Agrícola Gustavo Dutra localizava-se cerca de 80 quilômetros da cidade mais próxima, a capital. Dificilmente alguém com formação superior se dispunha a lecionar no local, pois nada havia, além da escola.

A Tabela 28 traz informações referentes à matrícula e desistências ou desligamentos do ginásio. São informações complementares ao Ofício 159/73.

SÉRIE	INTERNOS		EXTERNOS		DESLIGADOS		EXISTENTES	
	M	F	M	F	M	F	M	F
5ª A	24	-	04	03	03	01	25	02
5ª B	28	-	03	-	03	-	28	-
6ª A	27	-	02	05	04	02	25	03
6ª B	30	-	02	-	05	-	27	-
7ª	25	-	05	03	03	-	27	03
8ª	19	-	01	02	-	-	20	02
TOTAL	153	-	17	13	18	03	152	10

Observação: motivos dos desligamentos: não comparecimento, solicitação de transferência, desistência e Serviço Militar.

Tabela 28. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Alunos matriculados e desligados. 1973.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

1 I TEMPO ESCOLAR

As páginas seguintes estão ilustradas com calendários escolares, horários de provas finais, roteiros, horários de anos letivos, atividades exercidas por professores efetivos, atividades exercidas por professores horistas e fichas de controle de atividades do corpo docente.

São documentos importantes e essenciais para se entender como era feita a ocupação do tempo escolar no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra nesse recorte temporal. É possível perceber que os docentes, tanto efetivos quanto horistas, eram demasiadamente atarefados todos os dias letivos semanais.

Em seus depoimentos, os ex-professores comentaram que a maioria das aulas eram preparadas em seus lares, após o término do expediente, pois além das aulas, desempenhavam outras atividades na instituição.

MARÇO				25 DIAS			ABRIL				23 DIAS			MAIO				26 DIAS			JUNHO				23 DIAS		
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2	3	4	5	-	-	-	-	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	-	-	-	25	26	27	28	29	30	31	29	30	-	-	-	-	-
30	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AGOSTO				24 DIAS			SETEMBRO				26 DIAS			OUTUBRO				26 DIAS			NOVEMBRO				19 DIAS		
-	-	-	-	-	1	2	-	1	2	3	4	5	6	-	-	-	1	2	3	4	-	-	-	-	-	-	1
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30	-	-	-	-	26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29
31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	-	-	-	-	-

Observação: o excesso de 12 dias fica reservado para as escolas observarem os feriados Estaduais ou Municipais, bem como os casos eventuais. Julho foi mês de férias

Tabela 29. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Calendário Escolar de 1969.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

Na Tabela 29, apresentada anteriormente, está apresentado o Calendário Escolar do ano letivo de 1969. Ao fazer a análise desse documento, verifica-se que o ano letivo era dividido em dois semestres. O 1º tinha início na primeira quinzena de março e o seu fim programado para o dia 28 de junho, num sábado. Observa-se que a instituição estava atenta para o fiel cumprimento de 17 semanas letivas. Percebe-se que, além dos feriados, o único dia sem aulas no ginásio era o domingo. Nota-se, também, que o ano letivo foi interrompido no mês de julho para o interstício das férias escolares. Embora, oficialmente, o ano letivo contasse com 180 dias de efetivo trabalho escolar, percebemos que havia uma reserva considerável de 12 dias letivos para quaisquer eventualidades, considerando os dois semestres letivos.

O 2º semestre letivo teve início na 1ª quinzena de agosto, logo nos primeiros dias, e prolongou-se até a primeira semana da 2ª quinzena de novembro. A última semana da 2ª quinzena de novembro estava reservada para as provas finais. Nesse 2º semestre também verificamos o cumprimento das 17 semanas letivas. Notamos também que a semana destinada às provas finais está contabilizada como efetivos dias letivos, fazendo parte das 17 semanas letivas, o que não aconteceu com o 1º semestre letivo, onde as 17 semanas letivas são efetivamente trabalhadas e a semana de avaliação não foi computada como dias letivos.

O Calendário Escolar vinha acompanhado de outro documento que se chamava, à época, de Roteiro. Nele estavam inseridas várias informações referentes ao ano letivo. Não foi possível encontrar o Roteiro que deveria acompanhar o Calendário Escolar de 1969, assim como não foi possível encontrar o Calendário Escolar de 1970, e nem seu Roteiro.

A Tabela 30 traz os horários estabelecidos para as aplicações das provas finais de 1969, conforme consta do Calendário Escolar. As Bancas Examinadoras eram compostas exclusivamente por professores. O titular da disciplina aparece na lista em primeiro plano.

Percebe-se que, por deficiência de professores no ginásio, sequer o diretor da instituição era poupado, pois o mesmo fazia parte das Bancas Examinadoras. Entre os componentes das bancas surge o nome do diretor do ginásio à época: Dr. Sebastião. O que se observa, também, é que a maioria das provas era aplicada no primeiro horário da manhã. O segundo horário da manhã foi ocupado em apenas seis oportunidades e o horário da tarde em tão somente duas oportunidades.

DIA	SÉRIE	7:00 9:00	9:00 11:00	14:00 16:00	BANCA EXAMINADORA
24	1ª				Português (1ª e 2ª). Professores: Castílio, Maria Lino e Rita. Agricultura e Ind. Rurais (3ª e 4ª). Professores: Renato, Octacílio e Hilário. Francês (4ª). Professores: Mateus, Marconiédson e Dr. Sebastião.
	2ª	Português	Português		
	3ª	Agricultura			
	4ª	Francês		I. Rurais	
25	1ª	Geografia			Geografia (1ª e 2ª). Professores: Rita, Octacílio e Mateus. Português (4ª). Professores: Castílio, Maria Lino e Marconiédson.
	2ª		Geografia		
	4ª	Português			
26	1ª	Ciências			Ciências (1ª, 2ª e 3ª). Professores: Marconiédson, Octacílio e Renato. Ciências (4ª). Professores: Dr. Sebastião, Rita e Mateus.
	2ª	Ciências			
	3ª	Ciências			
	4ª	Ciências			
27	1ª	Matemática			Matemática (1ª e 2ª). Professores: Maria Lino, Hilário e Castílio. Programa Agrícola Orientado (3ª e 4ª)). Professores: Renato, Octacílio e Mateus.
	2ª		Matemática		
	3ª	P. A. Orient.			
	4ª	P. A. Orient.			
28	1ª	Voc. Agríc.			Vocacional Agrícola (1ª e 2ª). Professores: Renato, Hilário e Octacílio. Matemática (3ª e 4ª). Professores: Maria Lino, Rita e Castílio.
	2ª	Voc. Agríc.			
	3ª		Matemática		
	4ª	Matemática			
29	1ª				Educação Artística (1ª, 2ª, 3ª e 4ª). Professores: Mateus, Castílio e Marconiédson. Agricultura (4ª). Professores: Renato, Hilário e Octacílio.
	2ª		Ed. Artíst.		
	3ª	Ed. Artística	Ed. Artíst.		
	4ª	Ed. Artística		Agricult	
30	1ª	História			História (1ª e 2ª). Professores: Rita, Mateus e Octacílio. Português (3ª). Professores: Castílio, Maria Lino e Marconiédson. Zootecnia (4ª). Professores: Hilário, Renato e Dr. Sebastião.
	2ª				
	3ª	Português	História		
	4ª	Zootecnia			

Tabela 30. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Horário das provas finais. 1969.

MEC – DEA – GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA

HORÁRIO PARA AS PROVAS FINAIS (De 24 a 30 de novembro de 1969)

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

MARÇO				27 DIAS			ABRIL				22 DIAS			MAIO				25 DIAS			JUNHO				22 DIAS		
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
-	1	2	3	4	5	6	-	-	-	-	1	2	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2	3	4	5
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
28	29	30	31	-	-	-	25	26	27	28	29	30	-	23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

JULHO: FÉRIAS **1º SEMESTRE: 17 SEMANAS** **TOTAL: 96 DIAS**

AGOSTO				24 DIAS			SETEMBRO				24 DIAS			OUTUBRO				26 DIAS			NOVEMBRO				18 DIAS		
-	-	-	-	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	-	-	1	2	3	4	5	-	-	-	-	-	1	2
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
25	26	27	28	29	30	31	29	30	-	-	-	-	-	27	28	29	30	31	-	-	24	25	26	27	28	29	30

NOVEMBRO: PROVAS FINAIS: DE 25 A 30 **2º SEMESTRE: 17 SEMANAS** **TOTAL: 92 DIAS**

1º SEMESTRE + 2º SEMESTRE = 34 SEMANAS **TOTAL ANUAL: 188 DIAS**

Observação: o excesso de oito dias fica reservado para as escolas observarem os feriados Estaduais ou Municipais, bem como os casos eventuais.

Tabela 31. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Calendário Escolar de 1971.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

As mesmas observações aplicadas ao Calendário Escolar de 1969 podem ser feitas ao Calendário Escolar de 1971. Praticamente, nada mudou. No entanto, esse calendário está acompanhado do seu Roteiro. Algumas informações trazidas pelo roteiro merecem atenção, principalmente quando se trata de feriados. Observa-se que, embora se localizasse no município de Santo Antônio de Leverger, a data da Fundação de Cuiabá era tida como feriado na instituição, porém não se comemorava o aniversário do município onde era sediada. Nota-se que o Sábado de Aleluia era tido como feriado.

O que mais chama a atenção é o feriado comemorativo à Retomada de Corumbá. Nessa época, o Estado de Mato Grosso não era dividido. A cidade de Corumbá está localizada, nos dias atuais, no Estado de Mato Grosso do Sul. A Retomada de Corumbá está associada à Guerra do Paraguai. De acordo com o Portal Mato Grosso e seus Municípios[1], por ocasião da Guerra do Paraguai, em janeiro de 1865, Corumbá e o forte de Coimbra foram militarmente tomados por tropas paraguaias. Muitas vidas foram ceifadas, além do que, ocorreu fuga em massa da cidade e região.

Segundo ainda o Portal, em 1867, o presidente da província de Mato Grosso, Couto Magalhães, pretendeu a Retomada de Corumbá e iniciou os preparativos militares elaborando a estratégia das operações, que ficou sob o comando do tenente coronel Antônio Maria Coelho. No dia 15 de maio de 1867 teve início a ação militar para a Retomada de Corumbá com a partida das tropas do Porto de Cuiabá. Desembarcada a força, a mesma acampa no dia 12 de junho, às 6 horas da tarde. A 13 de junho, pela madrugada, a tropa toma rumo norte, caminhando pelas margens do Rio Paraguai. O texto do Portal conclui:

1 Disponível em: http://www.mteseusmunicipios.com.br/NG/conteúdo.php?sid=333&cid=21023. Acessado em: 23 de abril de 2013

Depois de 25 quilômetros de penosa marcha, param os soldados já perto da vila de Corumbá, para observação e plano tático de seus comandantes. Às duas horas da tarde, iniciam-se os ataques em vários fronts distintos, que duraram até as 18 horas. As tropas brasileiras perderam ao todo 09 homens, dentre os quais, o tenente Manoel de Pinho e o capitão Cunha da Cruz, tendo ainda ficado feridos 27 homens. Foram aprisionados 27 paraguaios, do total de uma tropa de 200 homens, que guarnecia Corumbá. Com a retomada da vila de Corumbá, além do resgate moral do povo mato-grossense, iniciou-se o processo de expulsão definitiva das tropas paraguaias do solo de Mato Grosso.

ROTEIRO

Janeiro de 1971.................De 05 a 15: realização do exame de admissão à 1ª série ginasial

Fevereiro de 1971..........Até o dia 15: realização do exame final em 2ª época, relativo ao ano letivo de 1970

Início do ano letivo..................01 de março de 1971

Término de 1º semestre............26 de junho de 1971

Início do 2º semestre................05 de agosto de 1971

Término do ano letivo..............23 de novembro de 1971

Provas finais............................De 25 a 30 de novembro de 1971

Dezembro de 1971.........De 01 a 30: inscrição para o exame de admissão à 1ª série ginasial para o ano letivo de 1972

Janeiro de 1972.......................De 05 a 15: realização do exame de admissão à 1ª série ginasial

Fevereiro de 1972..............Até o dia 15: realização do exame final em 2ª época, relativo ao ano letivo de 1971

FERIADOS

08 de abril .... Quinta-feira .... Fundação de Cuiabá

09 de abril .... Sexta-feira .... Sexta-feira da Paixão

10 de abril .... Sábado .... Sábado de Aleluia

21 de abril .... Quarta-feira .... Tiradentes

01 de maio .... Sábado .... Dia do Trabalho

10 de junho .... Quinta-feira .... Corpus Christi

13 de junho .... Domingo .... Retomada de Corumbá

07 de setembro .... Sábado .... Independência do Brasil

28 de outubro .... Segunda-feira .... Dia do Funcionário Público

02 de novembro .... Sábado .... Finados

15 de novembro .... Sexta-feira .... Proclamação da República

DIA	SÉRIE	7:00 9:00	9:00 11:00	14:00 16:00	Banca Examinadora - Professores
23	1ª AB		Português		Castílio – Izis – Mateus – Hilário
	2ª	Português			“ “ “ “
	3ª		Matemática		Maria Lino-Renato-Balbino-Marcon.
	4ª	Matemática			“ “ “ “
24	1ª AB				Rita – Castílio - Maria Lino - Izis
	2ª	Geografia	Geografia		“ “ “ “
	3ª	Ed. Artíst.			Mateus – Balbino – Marconiédson
	4ª		Agricultura		Renato – Hilário - Octacílio
25	1ª AB	Ciências			Izis - Maria Lino – Hilário – Octacílio
	2ª				“ “ “ “
	3ª	Português			Castílio – Rita – Renato
	4ª	E. M. Cívica	Ciências		Balbino – Mateus – Marconiédson
	4ª	Ciências			“ “ “
26	1ª AB				Maria Lino-Octacílio-Marcon-Castílio
	2ª	Matemática	Matemática		“ “ “ “
	3ª	Ciências		M. Agr.	Izis – Hilário – Mateus
	4ª		P. A. O.		Renato – Balbino - Rita
27	1ª AB	Ed. Artística			Balbino – Marcon – Izis – Mateus
	2ª				Mateus “ “ Balbino
	3ª	Agricultura	Ed. Artíst.		Renato – Hilário – Octacílio
	4ª	Português			Castílio – Maria Lino - Rita
28	1ª AB	V. Agrícola			
	2ª		V. Agrícola		Renato – Octacílio – Castílio – Izis
	3ª	E.M. Cívica			Hilário – Marconiédson – Maria Lino
29	1ª AB	História			Rita – Castílio - Maria Lino – Izis
	2ª				“ “ “ “
	3ª	Francês	História	Zootec.	Mateus – Hilário – Balbino
	4ª	Ind. Rurais			Octacílio – Renato - Marconiédson
30	1ª AB	E. M. Cívica			Mateus-Balbino-Marcon-Castílio
	2ª		E. M. Cív.		“ “ “ “
	3ª	P. A. O.			Renato – Hilário – Octacílio

Marcon = Marconiédson

Tabela 32. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Horário das provas finais. 1971

MEC – DEA – GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA

HORÁRIO PARA AS PROVAS FINAIS

(De 23 a 30 de novembro de 1971)

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

Nesse horário, notam-se algumas semelhanças com o anterior como, por exemplo, a utilização maior do 1º horário da manhã para a aplicação das provas, não com a mesma intensidade. Percebe-se a presença de novos professores na instituição e a ausência do diretor do ginásio nas Bancas Examinadoras. Outro fato interessante: esse horário não está de acordo com Calendário Escolar. A data estipulada no Calendário Escolar e no Roteiro para as Provas Finais é de 25 a 30 de novembro e não de 23 a 30 de novembro. Além dessa inconsistência, percebe-se que até o domingo foi utilizado para aplicação de provas.

MARÇO				26 DIAS			ABRIL				22 DIAS			MAIO				26 DIAS			JUNHO				22 DIAS		
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
-	-	-	1	2	3	4	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	3	4	5	6	-	-	-	-	1	2	3
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
26	27	28	29	30	31	-	23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31	-	-	-	25	26	27	28	29	30	-
-	-	-	-	-	-	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

JULHO: FÉRIAS **1º SEMESTRE: 17 SEMANAS** **TOTAL: 96 DIAS**

AGOSTO				27 DIAS			SETEMBRO				25 DIAS			OUTUBRO				27 DIAS			NOVEMBRO				17 DIAS		
-	-	1	2	3	4	5	-	-	-	-	-	1	2	1	2	3	4	5	6	7	-	-	-	1	2	3	4
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
27	28	29	30	31	-	-	24	25	26	27	28	29	30	29	30	31	-	-	-	-	26	27	28	29	30	-	-

NOVEMBRO: PROVAS FINAIS: DE 23 A 30 **2º SEMESTRE: 17 SEMANAS** **TOTAL: 94 DIAS**

1º SEMESTRE + 2º SEMESTRE = 34 SEMANAS **TOTAL ANUAL: 190 DIAS**

Observação: o excesso de 10 dias fica reservado para as escolas observarem os feriados Estaduais ou Municipais, bem como os casos eventuais.

Tabela 33. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Calendário Escolar de 1972.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente

ROTEIRO

Janeiro de 1972..................De 05 a 15: realização do exame de admissão à 1ª série ginasial

Fevereiro de 1972...................Até o dia 15: realização do exame final em 2ª época, relativo ao ano letivo de 1971

Início do ano letivo.................01 de março de 1972

Término do 1º semestre...........28 de junho de 1972

Início do 2º semestre...............01 de agosto de 1972

Término do ano letivo.............22 de novembro de 1972

Provas finais............................De 23 a 30 de novembro de 1972

Dezembro de 1972.................De 01 a 30: inscrição para o exame de admissão à 1ª série ginasial para o ano letivo de 1973

Janeiro de 1973..................De 05 a 15: realização do exame de admissão à 1ª série ginasial

Fevereiro de 1973....................Até o dia 15: realização do exame final em 2ª época, relativo ao ano letivo de 1972

FERIADOS

31 de março .... Sexta-feira .... Sexta-feira da Paixão

01 de abril .... Sábado .... Sábado de Aleluia

08 de abril .... Sábado .... Fundação de Cuiabá

21 de abril .... Sexta-feira .... Tiradentes

01 de maio .... Segunda-feira .... Dia do Trabalho

01 de junho .... Quinta-feira .... Corpus Christi

13 de junho ....Terça-feira .... Retomada de Corumbá

07 de setembro .... Quinta-feira .... Independência do Brasil

28 de outubro .... Sábado .... Dia do Funcionário Público

02 de novembro .... Quinta-feira .... Finados

15 de novembro .... Quarta-feira .... Proclamação da República

Os comentários feitos aos Calendários Escolares e ao Roteiro anteriores podem ser aplicados a esse Calendário Escolar e a esse Roteiro. Não foi encontrado o Horário de Provas Finais desse ano.

MARÇO				21 DIAS			ABRIL				23 DIAS			MAIO				26 DIAS			JUNHO				20 DIAS		
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
-	-	-	-	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	-	-	1	2	3	4	5	-	-	-	-	-	1	2
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
25	26	27	28	29	30	31	29	30	-	-	-	-	-	27	28	29	30	31	-	-	24	25	26	27	28	29	30
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

JULHO: FÉRIAS **1º SEMESTRE: 17 SEMANAS** **TOTAL: 90 DIAS**

NOVEMBRO: PROVAS FINAIS: DE 23 A 30 **2º SEMESTRE: 17 SEMANAS** **TOTAL: 95 DIAS**

1º SEMESTRE + 2º SEMESTRE = 34 SEMANAS **TOTAL ANUAL: 185 DIAS**

AGOSTO				27 DIAS			SETEMBRO				24 DIAS			OUTUBRO				27 DIAS			NOVEMBRO				17 DIAS		
-	-	-	1	2	3	4	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	3	4	5	6	-	-	-	-	1	2	3
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
26	27	28	29	30	31	-	23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31	-	-	-	25	26	27	28	29	30	-
-	-	-	-	-	-	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Observação: o excesso de 05 (cinco) dias fica reservado para o Ginásio observar os feriados Estaduais, Municipais, bem como os casos eventuais.

Tabela 34. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Calendário Escolar de 1973.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

ROTEIRO

Janeiro de 1973..................De 01 a 15: realização do exame de admissão à 1ª série ginasial

Fevereiro de 1973..................Até o dia 15: realização do exame final em 2ª época, relativo ao ano letivo de 1972

Início do ano letivo.................08 de março de 1973

Término de 1º semestre...........26 de junho de 1973

Início do 2º semestre...............01 de agosto de 1973

Término do ano letivo.............22 de novembro de 1973

Provas finais...........................De 23 a 30 de novembro de 1973
Dezembro de 1973................De 01 a 30: inscrição para o exame de admissão à 1ª série ginasial para o ano letivo de 1974
Janeiro de 1974................De 05 a 15: realização do exame de admissão à 1ª série ginasial
Fevereiro de 1974....................Até o dia 15: realização do exame final em 2ª época, relativo ao ano letivo de 1973

FERIADOS

08 de abril .... Domingo .... Fundação de Cuiabá
20 de abril .... Sexta-feira .... Sexta-feira da Paixão
21 de abril .... Sábado .... Tiradentes/Sábado de Aleluia
01 de maio .... Terça-feira .... Dia do Trabalho
13 de junho ....Sexta-feira .... Retomada de Corumbá
21 de junho .... Sábado .... Corpus Christi
07 de setembro .... Sexta-feira .... Independência do Brasil
28 de outubro .... Domingo .... Dia do Funcionário Público
02 de novembro .... Sexta-feira .... Dia de Finados
15 de novembro .... Quinta-feira .... Proclamação da República

O que é possível perceber de diferente neste e no Calendário Escolar anterior é que a Diretoria de Ensino Agrícola foi extinta e, no seu lugar, entrou o Departamento de Ensino Médio. Essa mudança ocorreu por ocasião da entrada em vigor da Lei 5.692/71. No Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, essa lei só passou a ser cumprida a partir do ano de 1975. Praticamente, quatro anos após a sua entrada em vigor.

Nota-se, também, que o ano letivo começou no dia 8 de março, numa plena quinta-feira, quando normalmente se iniciava numa segunda-feira. Outra observação a se pontuar é o término do 1º semestre letivo. Ele terminou no dia 26 de junho, numa terça-feira. Em virtude dessas duas pontuações, o 1º semestre contou com 90 dias letivos, sem um dia sequer de reserva para qualquer imprevisto. Embora esses dois eventos prejudicassem um pouco o semestre, a escola cumpriu rigorosamente as 17 dezessete semanas letivas.

O 2º semestre conta com 17 dezessete semanas de efetivo trabalho escolar. O período destinado às provas finais não está contabilizado como dias letivos, como foi observado em Calendários Escolares anteriormente. Não foi possível encontrar o Horário das Provas Finais, assim como o do ano anterior, no entanto, observa-se que o estabelecido no Calendário Escolar incluiu o domingo como dia de prova, pois foi destinado o período de 23 a 30 de novembro para as provas finais.

Ao observar mais atentamente os Calendários Escolares apresentados, percebe-se que em nenhum deles consta o mês de dezembro. As férias começavam em dezembro no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Uma das razões pode ser a seguinte: a escola contava

com um bom número de professores horistas. Esses professores trabalhavam apenas nove meses por ano, de março a novembro. Embora permanecessem na instituição nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, não recebiam um centavo sequer. Eles recebiam apenas pelas horas programadas no início do ano letivo (sempre o mês de março) e efetivamente trabalhadas durante o ano.

Dia	Turma (Série)	Despertar	6:00 6:20	6:30 7:20	7:30 8:20	8:30 9:20	9:30 10:20	10:30 11:20	11:20	13:00 16:30	17:00	18:30 20:00	20:00
Segunda-feira	1ª A	05:30	Chá	Mat.	Hist.	Geog.	Vocacional		Almoço e recreio	LPP PAO	Jantar e recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
	1ª B			Hist.	Geog.	Mat.	Geog.	E.M.C.					
	2ª A			Geog.	Mat.	Port.	Vocacional						
	2ª B			E.M.C.	Ed. Artística		Port.	Ciênc.					
	3ª S			Zoot.	Ciênc.	Agric.	Ciênc.	Port.					
	4ª S			Port.	Zoot.	Ciênc.	Mat.	Ciênc.					
Terça-feira	1ª A	05:30	Chá	Ed. Artística		Hist.	Geog.	Port.	Almoço e recreio	LPP PAO	Jantar e recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
	1ª B			Port.	Hist.	Mat.	Vocacional						
	2ª A			Hist.	Ciênc.	Port.	Mat.	E.M.C.					
	2ª B			Mat.	Port.	Geog.	Vocacional						
	3ª S			M. Agric	Mat.	Francês	Ciênc.	Ed. Art.		E.M.C.			
	4ª S			Francês	E.M.C.	Agricult.	Ind. Rurais			Ed. Art.			
Quarta-feira	1ª A	05:30	Chá	Ciênc.	Geog.	Mat.	Port.	E.M.C.	Almoço e recreio	LPP PAO	Jantar e recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
	1ª B			Port.	Ed. Artística		Vocacional						
	2ª A			Ed. Artística		Ciênc.	Geog.	Ciênc.					
	2ª B			Hist.	Ciênc.	Geog.	Ciênc.	Mat.					
	3ª S			Agricult.	Port.	Francês	Mat.	Zoot.					
	4ª S			Mat.	Zoot.	Port.	E.M.C.	Ciênc.					
Quinta-feira	1ª A	05:30	Chá	Mat.	Ed. Art.	Port.	Hist.	Ed. Art.	Almoço e recreio	LPP PAO	Jantar e recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
	1ª B			Port.	Mat.	Hist.	Ed. Art.	Ciênc.					
	2ª A			Hist.	Port.	Hist.	Vocacional						
	2ª B			Ciênc.	Geog.	Mat.	Hist.	Port.					
	3ª S			E.M.C.	M. Agric	Programa Agrícola Orientado							
	4ª S			Ed. Art.	Agricult.	Francês	Mat.	I. Rurais					

Sexta-feira	1ª A	05:30	Chá	Geog.	Mat.	Port.	Ciênc.	Ciênc.	Almoço e recreio	LPP PAO	Jantar e recreio	Estudo	Recolher ao dormitório
	1ª B			Ed. Art.	Ciênc.	Geog.	Port.	Mat.					
	2ª A			Ciênc.	Geog.	Mat.	Ed. Artística						
	2ª B			Ed. Artística		E.M.C.	Hist.	Geog.					
	3ª S			Agricult.	Port.	Zoot.	Mat	M. Agr.					
	4ª S			Port.	Ciênc.	Programa Agrícola Orientado							
Sábado	1ª A	05:30	Chá	E.M.C.	Ciênc.	Hist.	Vocacional		Almoço e recreio	Recreio e esporte	Jantar e recreio	Recreio	Recolher ao Dormitório
	1ª B			Geog.	Hist.	E.M.C.	Ciênc.	Ciênc.					
	2ª A			Port.	Mat.	Hist.	E.M.C.	Geog.					
	2ª B			Mat.	Hist.	Port.	Vocacional						
	3ª S			Ciênc.	Francês	Mat.	Port.	Ed. Art.					
	4ª S			Zoot.	Port.	Agricult.	Mat.	Francês					

OBSERVAÇÕES: São de frequências obrigatórias todas as aulas e trabalhos constantes deste horário para alunos internos e externos, todas as séries.

Solicitamos a fiel observação deste horário para que sua execução seja a mais perfeita possível.

Cada aula tem a duração de 50,00 minutos.

Durante a aula o aluno não poderá retirar-se da sala.

Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, 28 de fevereiro de 1972.

SEBASTIÃO B. BORGES DE ALBUQUERQUE

Diretor

Tabela 3 5. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Horário para o ano letivo de 1972.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

O horário informado na Tabela 35 é marcado, sobretudo, pelo rigor com que foi elaborado e, pode-se dizer, cumprido. Começa-se pelo despertar às 5h30min. Os alunos dispunham de 20 minutos para o chá. As aulas tinham o seu início uma hora depois do despertar, às 6h30min. As aulas de Cultura Geral e Cultura Técnica aconteciam no período da manhã, num total de seis aulas por turma. Mesmo assim, observa-se que o período não foi suficiente para comportar todas as aulas. Foi necessário utilizar dois horários do período vespertino para as disciplinas de Educação Artística (4ª Série) e Educação Moral e Cívica (3ª Série). Nota-se que há um intervalo de 10 minutos entre uma aula e outra. A partir das 11h20min o almoço era servido e, logo em seguida, um merecido descanso para enfrentar o período vespertino, destinado ao que se chamava de Práticas Educativas. São as disciplinas de LPP e PAO, objeto de estudo em capítulo anterior.

O sábado, como já visto anteriormente, era dia letivo. Pela manhã, as aulas aconteciam normalmente. No período da tarde havia um descanso e, logo após, a prática de esportes. Embora não constasse desse horário, o domingo também era destinado à prática de esportes. O que mais se praticava era o futebol de campo, mesmo porque o ginásio não contava com quadra de esportes e muito menos com um Ginásio Esportivo.

Observa-se que os alunos não dispunham de outros horários para a prática de esportes, pois logo após o jantar eram recolhidos em sala de aula para estudar. Após os estudos, eram recolhidos aos alojamentos. O horário de recolher aos alojamentos não era alterado nem nos finais de semana. Sempre às 20 horas.

Nº de Ordem	Nome do professor	Disciplina lecionada	Série e Turma	Observações
01	Castílio Destéfani	Português	Admissão, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.	
02	Maria Lino da Silva Attílio	Matemática	Admissão, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.	
03	Rita da Costa Carvalho	Geografia e História	Admissão, 1ª e 2ª séries.	
04	Marconiédson Alves Fanáia	Ciências	Admissão, 1ª, 2ª e 3ª séries.	
05	Octacílio da Costa Monteiro	Indústrias Rurais	4ª série	
06	Sebastião B. B. Albuquerque	Ciências	4ª série	Diretor
07	Anna Luiza de Abreu Freitas	-	-	Licença para tratamento de saúde
08	Rubens Gomes de Castro	-	-	Readaptando na função de Inspetor de Alunos
09	Benedito Higino de Amorim	-	-	Readaptando na função de Arquivista
10	Epifânia Teixeira Pereira Leite	-	-	Sem registro

Tabela 36. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Atividades exercidas por professores efetivos. 1969.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 36 traz a relação nominal dos professores efetivos do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, suas respectivas disciplinas, turmas, wséries e cursos que lecionaram. No ano de 1969, o ginásio contava com dez professores efetivos, no entanto, apenas seis estavam aptos a atuarem em sala de aula. Dos quatro restantes, um estava em tratamento de saúde, dois se encontravam em período de adaptação e um não possuía registro para lecionar. Percebe-se que nem mesmo o diretor da instituição ficava fora da sala de aula.

A Tabela 37 pouco difere da Tabela 36. Ela traz o Número de Registro ou Autorização para lecionar dos professores e outras pequenas alterações. O espaço destinado à posição do número de registro do professor Marconiédson Alves Fanáia está em branco. O professor Octacílio da Costa Monteiro, que lecionava apenas a disciplina de Indústrias Rurais, passou a lecionar, também, Geografia. A professora Anna Luiza de Abreu Freitas continua em tratamento de saúde. Os professores Rubens Gomes de Castro e Benedito Higino de Amorim ainda estão em processo de adaptação. A professora Epifânia Teixeira Pereira Leite, embora tenha o seu registro postado, há uma observação dizendo que ela continua sem registro.

As diversas tabelas analisadas mostraram como funcionava pedagogicamente a instituição de ensino. O currículo que se praticava era típico de uma instituição agrícola

e de ensino integral. Sacristán aponta alguns indícios que nos ajudam a olhar com mais criticidade para o currículo:

> O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Ou seja, é fundamental que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito currículo em ação; b) O currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares; c) O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor desta; d) O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores; e) Consequência do princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular (SACRISTÁN, 2000, p. 48-49).

Ao analisar os ensinamentos do pesquisador espanhol, Felício e Possani entendem que alguns elementos são essenciais para a análise das práticas curriculares.

> - o contexto: nenhuma prática curricular poderá ser vista fora de seu contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares;
>
> - a cultura: devem-se considerar as interferências e referências do grupo na qual a instituição educacional se insere, como também a própria cultura da instituição, sem perder de vista a cultura do educando que tem seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor desta;
>
> - a ideologia: é necessário que se perceba o sistema de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou que servem de base ao sistema curricular. Tendo definida na análise a politicidade do currículo, ou seja, a sua não neutralidade, fica mais fácil a percepção de qual ideologia está presente no currículo;
>
> - os educandos: que sujeito é esse, ou seja, quais as características que o identificam, levando-se em conta as questões de gênero, o perfil étnico-racial, a origem, a condição econômica etc e;
>
> - os professores: é necessário que se olhe para a sua formação acadêmica e como esta é traduzida na ação pedagógica com os educandos, seja do ponto de vista dos conteúdos e da metodologia, bem como de sua postura ideológica, marcada pela sua identidade profissional e prática investigativa (FELÍCIO & POSSANI, 2013, p. 129-143).

São critérios importantes que devem ser observados quando da construção de currículos escolares. Os currículos praticados no âmbito das instituições agrícolas da época desse recorte temporal não eram elaborados no seio da instituição. Eram elaborados entre

quatro paredes e por pessoas alheias ao convívio institucional.

Nº de Ordem	Nome do professor	Disciplina lecionada	Série e Turma	Nº de aulas por semana	Nº de Registro ou de Autorização para lecionar	Observações
01	Castílio Destéfani	Português	Admissão, 1ª A e B, 2ª, 3ª e 4ª séries	24	MEC	
02	Maria Lino da Silva Attílio	Matemática	Admissão, 1ªA e B, 2ª, 3ª e 4ª séries	24	31-DEA	
03	Rita da Costa Carvalho	Geografia e História	Admissão, 1ª A e B e 2ª séries	24	D-40703-MEC	
04	Marconiédson Alves Fanáia	Ciências	Admissão, 1ª A e B, 2ª e 3ª séries	23	Espaço em branco	
05	Octacílio da Costa Monteiro	Geografia e Indústrias Rurais	Admissão e 4ª série	06	742-DEA	Chefe de Setor
06	Sebastião B. B. Albuquerque	Ciências	4ª série	04	868-DEA	Diretor
07	Anna Luiza de Abreu Freitas	-	-	-	D-39640-MEC	Licença para tratamento de saúde
08	Rubens Gomes de Castro	-	-	-	-	Readaptando na função de Inspetor de Alunos
09	Benedito Higino de Amorim	-	-	-	-	Readaptando na função de Arquivista
10	Epifânia Teixeira P. Leite	-	-	-	31-DEA	Sem registro

Tabela 37. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Atividades exercidas por professores efetivos. 1970.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

Nº de Ordem	Nome do professor	Disciplina lecionada	Série e Turma	Nº de Registro ou de Autorização para lecionar	Despesa Anual	Observações
01	Renato Simião da Costa	Agricultura, Vocacional e Programa Agrícola Orientado.	1ª, 3ª e 4ª séries	825-DEA	Ncr$4.217,00	Março: hora-aula = Ncr$4,50 Outros meses: hora-aula = Ncr$7,00
02	Hilário Vieira Farias	Zootecnia, Vocacional e Mecânica Agrícola.	2ª, 3ª e 4ª séries	627-DEA	Ncr$3.928,00	Março: hora-aula = Ncr$4,50 Outros meses: hora-aula = Ncr$7,00
03	Mateus de Souza Ferreira	Educação Artística e Francês.	1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries	CADES	Ncr$7.069,50	Março: hora-aula = Ncr$4,50 Outros meses: hora-aula = Ncr$7,00. Fez o Curso da CADES e foi aprovado e se encontra aguardando o Nº do seu Registro.
04	Manoel Bruno de Carvalho	Educação Física	1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries	Espaço em branco	Ncr$2.356,00	

Tabela 38. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Atividades exercidas por professores horistas. 1969.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 38 mostra a relação nominal dos professores horistas do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, as disciplinas lecionadas, série e turma, Número de Registro ou Autorização para lecionar, despesa anual com cada professor e preço da hora aula. Os professores começavam o mês de março ganhando 64,3% menos que nos meses seguintes. Para mês de março, a base de cálculo era o que se pagava no ano anterior. Somente a partir do mês de abril é que se fazia o reajuste. A diferença anterior não era paga. O professor Manoel Bruno de Carvalho não possuía registro para lecionar. No entanto, também era ex-expedicionário e, como a escola não dispunha de professor de Educação Física, ela se valia dos conhecimentos dele para instruir os alunos. Mais tarde, como se verá, a instituição contratou uma professora para essa disciplina. O professor Manoel Bruno de Carvalho aposentou-se na instituição como Inspetor de Alunos.

A Tabela 39 pouco difere da anterior. Nota-se que o valor da hora-aula era o mesmo do ano anterior, porém há um acréscimo no montante geral de 20%.

Nº de Ordem	Nome do professor	Disciplina lecionada	Série e Turma	Nº de aulas por semana	Nº de Registro ou de Autorização para lecionar	Previsão para o período de março a dezembro de 1970	Observações
01	Renato Simião da Costa	Agricultura, Vocacional e Programa Agrícola Orientado.	1ª A e B, 3ª e 4ª séries.	20	825-DEA	880	880x7,00 = 6.160,00
02	Hilário Vieira Farias	Zootecnia, Vocacional e Mecânica Agrícola.	2ª, 3ª e 4ª séries.	13	627-DEA	600	600x7,00 = 4.200,00
03	Mateus de Souza Ferreira	Educação Artística e Francês.	1ª A e B, 2ª, 3ª e 4ª séries.	24	MEC	1050	1050x7,00 = 7.350,00
04	Manoel Bruno de Carvalho	Educação Física	1ª A e B, 2ª, 3ª e 4ª séries.	10	Espaço em branco	450	450x7,00 = 3.150,00

Por não sabermos qual o valor da hora-aula a ser paga no presente exercício, fizemos os cálculos na base de Ncr$7,00 (Sete Cruzeiros Novos) e o total geral anual foi acrescido de mais 20%, perfazendo um total de Ncr$25.032,00 (Vinte e Cinco Mil e Trinta e Dois Cruzeiros Novos).

Tabela 39. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Atividades exercidas por professores horistas. 1970.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

DISCIPLINAS	1ª Série			2ª Série			3ª Série			4ª Série			Total semanal	Professores			
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C		Titulados		Horistas	
														Q	H	Q	H
I-CULTURA GERAL																	
Português	4	4	-	4	4	-	4	-	-	4	-	-	24	01	24	-	-
Matemática	4	4	-	4	4	-	4	-	-	4	-	-	24	01	24	-	-
Ciências	4	4	-	4	4	-	4	-	-	4	-	-	24	01	12	02	12
História	4	4	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	16	01	08	01	08
Geografia	4	4	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	16	01	16	-	-
Educação Moral e Cívica	2	2	-	2	2	-	2	-	-	2	-	-	12	-	-	01	12
Francês (uma optativa)	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	06	-	-	01	06
II-CULTURA TÉCNICA																	
Vocacional	4	4	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	02	16
Agricultura	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	06	-	-	01	06
Zootecnia	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	06	-	-	01	06
Indústrias Rurais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	03	01	03	-	-
Mecânica Agrícola	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	03	-	-	01	03
III-PRÁTICAS EDUCATIVAS																	
Educação Física	2	2	-	2	2	-	2	-	-	2	-	-	12	-	-	01	12
Educação Artística	4	4	-	4	4	-	2	-	-	2	-	-	20	-	-	02	20
Programa Agrícola Orientado	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	06	-	-	01	06
TOTAL	32	32	-	32	32	-	33	-	-	33	-	-	194	-	87	-	107

Tabela 40. Ginásio Agrícola "Gustavo Dutra". Ficha de controle de atividades do corpo docente. 1973

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Ficha de controle de atividades do corpo docente

DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO

GINÁSIO AGRÍCOLA "GUSTAVO DUTRA"

CURSO GINASIAL AGRÍCOLA

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

A Tabela 40 espelha o nome das disciplinas ministradas no ginásio e o seu quantitativo semanal em cada série do Curso Ginasial Agrícola. Traz, ainda, o quantitativo de aulas dos professores do quadro efetivo e professores horistas. Já a Tabela 40 traz, além da relação das disciplinas, o nome dos professores titulares de cada uma delas, tanto professores do quadro efetivo quanto professores horistas. Na Tabela 41, observa-se que a instituição já contava com uma professora para a disciplina de Educação Física.

DISCIPLINAS	NOMES	PROFESSORES		GINASIAL						Total de horas p/ semana
		Quadro	Horistas	1ª A	1ª B	2ª A	2ª B	3ª	4ª	
Português	Castílio Destéfani	X	-	4	4	4	4	4	4	24
Matemática	Maria Lino da Silva Attílio	X	-	4	4	4	4	4	4	24
Geografia	Rita da Costa Carvalho	X	-	4	4	4	4	-	-	16
História	Mesma de Geografia	X	-	-	-	4	4	-	-	08
História	Izis Athaídes Cabelleira	-	X	4	4	-	-	-	-	08
Iniciação às Ciências	Mesma de História	-	X	4	4	-	-	-	-	08
Iniciação às Ciências	Marconiédson Alves Fanáia	X	-	-	-	4	4	4	-	12
Ciências Físicas e Biológicas	Balbino Gonzaga dos Reis	-	X	-	-	-	-	-	4	04
Educação Moral e Cívica	Mesmo de Francês	-	X	2	2	2	2	2	2	12
Francês	Mateus de Souza Ferreira	-	X	-	-	-	-	3	3	06
Vocacional	Renato Simião da Costa	-	X	4	4	-	-	-	-	08
Vocacional	Mesmo de Zootecnia	-	X	-	-	4	4	-	-	08
Agricultura	Mesmo de Vocacional	-	X	-	-	-	-	3	3	06
Zootecnia	Hilário Vieira Farias	-	X	-	-	-	-	3	3	06
Indústrias Rurais	Octacílio da Costa Monteiro	X	-	-	-	-	-	-	3	03
Mecânica Agrícola	Mesmo de Zootecnia	-	X	-	-	-	-	3	-	03
Educação Artística	Mesmo de Francês	-	X	-	-	-	-	2	2	04
Educação Artística	Mesmo de C. Físicas e Biológicas	-	X	4	4	4	4	-	-	16
Programa Agrícola Orientado	Mesmo de Vocacional	-	X	-	-	-	-	3	3	06
Educação Física	Adair Santos de Almeida	-	X	2	2	2	2	2	2	12

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO

GINÁSIO AGRÍCOLA "GUSTAVO DUTRA"

Tabela 41. Ginásio Agrícola Gustavo Dutra. Ficha de controle de atividades do corpo docente. 1973.

Fonte: Arquivo do IFMT/Campus São Vicente.

É sabido que o Calendário Escolar é fator preponderante numa escola, pois é nele que se insere, praticamente, o currículo escolar. No calendário escolar está estampado o dia-a-dia da instituição como a quantidade de horas que os professores de cada disciplina terão para usar em sala de aula, feriados, total de aulas por semestre, total de dias letivos, reuniões, encontros de pais e mestres, as atividades pedagógicas (como trabalho coletivo na escola, conselho de classe e paradas pedagógicas), as avaliações, cursos e as atividades extracurriculares (como campeonatos interclasse, festa junina, entre outros).

O professor necessita de tempo para conhecer melhor seus alunos, conhecer suas origens e necessidades e interagir melhor com eles. Ele necessita de tempo para cumprir os deveres ou obrigações inerentes a sua formação continuada no interior do ambiente escolar. Ele necessita participar de cursos e palestras de formação continuada para atualizar-se. Ele necessita de tempo para preparar suas aulas, preparar seus diários, preparar suas avaliações, aprontar suas atividades didáticas e acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico da escola.

Além disso, a organização do tempo escolar deve levar em consideração as características de cada instituição, a sua realidade, a região em que está inserida, a sua estrutura e, inclusive, a origem de seus alunos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho foi apresentado o seguinte quadro, dentro do nosso recorte temporal, do que acontecia no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra: No Ginásio imperava uma administração muito rígida, onde os administradores simplesmente ditavam as normas e aqueles que as recebiam, servidores, professores e alunos, as executavam de forma automática, sem contestação. A escola contava com número reduzido de professores, alguns, inclusive, em tratamento de saúde e/ou em adaptação para o exercício em outras funções. Os alunos, assim como alguns servidores e professores, começavam o seu dia às 05h30min e o encerravam às 20h00min. As aulas aconteciam de segunda-feira a sábado. Os servidores e professores que faziam o acompanhamento desses alunos extrapolavam o seu horário de trabalho. Havia uma sobrecarga de trabalho aos professores do ginásio. O autor se propôs a investigar como se deu a ocupação do tempo e do espaço escolar no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra durante período de 1968 a 1974, mostrando como e por que se dava a exigência do uniforme, a exigência aos cultos cívicos ufanistas, a cobrança obrigatória do ensino de Educação Moral e Cívica, o dever sempre maior que o direito do exercício da cidadania, como e por que foram criados os Centros Cívicos, a rigidez da disciplina escolar e as sanções disciplinares.

Diante desse quadro, formulamos o nosso problema: professores e alunos, principalmente, pois estavam mais integrados aos afazeres escolares, percebiam esta situação? Se percebiam, tomavam alguma atitude? Reclamavam com algum dirigente? Ou percebiam e se calavam?

Apresentou-se, também, uma hipótese: o espaço e o tempo escolar, quando distribuídos de forma arbitrária, não são percebidos nem pelo aluno e nem pelo professor, pois ambos não conseguem se apropriar deles. Nas discussões apresentadas no decorrer da pesquisa e, principalmente, nas análises decorrentes das interpretações dos documentos encontrados no arquivo do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, nas entrevistas realizadas com ex-professores e ex-alunos, foi possível perceber que os professores sabiam perfeitamente que faziam parte de um projeto fundamental do aparato ideológico do regime militar instalado no Brasil. Esse projeto militar procurou silenciar de todas as formas quaisquer iniciativas de rebeldia que se instalasse nas instituições educacionais, impondo novas leis, novos decretos e novas normativas de atuação do corpo docente.

Vivendo e trabalhando nesse contexto e com pouca formação intelectual, em sua maioria, os professores do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra conseguiram perceber que poderiam provocar mudanças no direcionamento da instituição. À época, tudo que vinha de Brasília era aceito de forma mansa e pacífica. Nada era contestado. Era simplesmente implantado, realizado.

Como era proibida toda e qualquer tipo de manifestação que aglomerassem um certo número de pessoas, o comportamento dos professores tomou outro direcionamento.

A saída que encontraram foi silenciarem-se perante a ocorrência de acontecimentos que se sucediam naquele momento, naquela conjuntura.

Da mesma forma, foi possível notar que os alunos também não se aquietaram diante da situação vivenciada, pois se rebelaram de forma silenciosa. Sem que ninguém percebesse conseguiram fazer chegar a Brasília uma carta na qual denunciavam as arbitrariedades cometidas no âmbito da instituição.

Durante a pesquisa percebeu-se que os alunos do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra sofreram muitas privações. Privações porque seus direitos nunca foram respeitados e jamais puderam exercê-los em sua plenitude.

Mesmo sofrendo privações os egressos são unânimes em afirmar, em suas entrevistas, que a escola foi de fundamental importância em suas formações. Foi ela, afirmam, que lhes ensinou a ter disciplina, a ter respeito ao semelhante, a viver em coletividade, a ter caráter, enfim, foi ela que proporcionou a eles a oportunidade de poder, hoje, desfrutar de uma profissão e ser alguém na vida.

Os estragos causados pelas perseguições a estudantes, professores e dirigentes educacionais ficam muito claros com os depoimentos orais daqueles que viveram aquele momento. As perseguições, prisões, exílios, cassações, mortes, censuras emanadas da ditadura refletem, até os dias atuais, na qualidade da educação brasileira.

O plano educacional criado no governo de João Goulart e que contou com a colaboração de grandes educadores brasileiros foi interrompido com a tomada do governo pelos militares. Com isso, a criação de escolas públicas de qualidade nunca voltou a ser proposta de governos brasileiros.

Os prejuízos são imensos, visíveis até. Num passado não muito distante, o País orgulhava-se da qualidade de seus educadores, muito conhecidos no meio acadêmico internacional. Os dias atuais refletem a obscuridade da educação que fazemos.

As instalações do Ginásio Agrícola Gustavo Dutra foram erguidas no município de Santo Antônio do Rio Abaixo, hoje Santo Antônio de Leverger. Esse educandário, sob o regime de internato, recolheu em seu interior uma série de sujeitos, alunos, funcionários e professores, cuja trajetória estudantil e profissional encontra-se – até hoje – pouco conhecida da sociedade. Consideramos e esperamos que a contribuição deste trabalho possa descortinar mais um reforço no estudo e pesquisa sobre a História e Historiografia da Educação no Brasil.

FONTES

A MAIOR DÁDIVA DO ESTADO NOVO A MATO GROSSO: a função do grande educandário como fator de criação de riquezas. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 10 de setembro de 1944, nº 1247, p. 1-8.

APRENDIZADO AGRÍCOLA "GUSTAVO DUTRA". **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 15 de outubro de 1944, nº 1270, p. 1-6.

_________. (Mato Grosso). **Escritura de doação de cinco mil hectares de terras que faz Estado de Mato Grosso à União Federal.** Cuiabá, 1939, 1 f.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.832, de 4 de dezembro de 1940: Modifica o artigo 16 do Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938. Transforma a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA) em Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV). **Legislação Republicana Brasileira: 1889-2002.** Brasília, DF: Senado Federal; PRODASEN, 2003. 1 CD-ROM.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.409, de 14 de abril de 1943: Cria, no local denominado São Vicente, município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, um Aprendizado Agrícola, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. **Legislação Republicana Brasileira: 1889-2002.** Brasília, DF: Senado Federal; PRODASEN, 2003. 1 CD-ROM.

_________. Decreto-Lei nº 6.945, de 12 de maio de 1944: Dá denominação a Aprendizados Agrícolas do Ministério da Agricultura. **Legislação Republicana Brasileira: 1889-2002.** Brasília, DF: Senado Federal; PRODASEN, 2003. 1 CD-ROM.

_________. Decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947: Transforma o Aprendizado Agrícola "Gustavo Dutra" em Escola de Iniciação Agrícola "Gustavo Dutra". **Legislação Republicana Brasileira: 1889-2002.** Brasília, DF: Senado Federal; PRODASEN, 2003. 1 CD-ROM.

_________. Portaria Ministerial nº 708, de 27 de dezembro de 1943. **Diário Oficial [da União]**, Rio de Janeiro, nº 8.115, 27 dez. 1943. Expediente do Sr. Ministro, p. 19102-19103.

_________. Manual do Sistema Escola-fazenda**. Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional - Cenafor**, 1972.

MATO GROSSO. **Diário Oficial [do Estado de Mato Grosso]**, Cuiabá, nº 4.711, 14 jul. 1938. Repartição de Terras e Obras Públicas, p. 5.

_________. Decreto nº 300, de 2 de setembro de 1939: Reserva uma área de terras, destinadas à instalação de um Aprendizado Agrícola, no lugar denominado "São Vicente", município de Cuiabá. **Diário Oficial [do Estado de Mato Grosso]**, Cuiabá, nº 890, 3 set. 1939. Atos do Poder Executivo, p. 3.

_________. Decreto-Lei nº869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

GINÁSIO AGRÍCOLA "GUSTAVO DUTRA". **Livro de Carga e Descarga da Lavanderia**. 1969, pp. 4-16.

IBGE. Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=510780&search=mato-grosso|santo-antonio-do-leverger|infograficos:-historico>. Acesso em:06 de dezembro de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. (Brasil). **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, 1987, 2v.

JORNAL DA UNICAMP. Campinas, 30 de novembro a 05 de dezembro de 2009. P. 07.

O APRENDIZADO AGRÍCOLA "GUSTAVO DUTRA" MARCHA RESOLUTO PARA O ADIMPLEMENTO DE SUA FUNÇÃO EDUCATIVA. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 17 de agosto de 1945, nº 1356, p. 1-5.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ed, Rio de Janeiro: Ed FGV, 2005.

_________. Histórias dentro da História. In PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005,. p. 155 – 202.

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano.** Dissertação de Mestrado em Educação – Fundação Getúlio Vargas, Departamento de Filosofia de Educação, 1979, Rio de Janeiro.

ARAÚJO, José Carlos Souza, GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. **Educação e História em Mato Grosso (1719 – 1864).** 2ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 1996.

_________. **A produção da escola pública contemporânea**. 2ed. Campinas: Autores Associados: Campo Grande, EdUFMS, 2004.

_________. Em busca da historicidade das práticas escolares. In SAVIANI, Dermeval et al. **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção Memória da educação). p. 255 – 265.

BARROS, Armando Martins. Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas do olhar. In GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da educação em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. São Paulo: Autores Associados: Uberlândia: EdUFU, 2005, p. 126

BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra (orgs.). **Ensino de História** - Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BOTO, C. Histórias, ideias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. (orgs.) (2005). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, p. 59-79.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **Industrialização e educação:** A Escola Profissional de São Carlos – 1932-1971. São Carlos, EdUFSCar, 1988.

_________. **ScholaMater:** a antiga Escola Normal de São Carlos – 1911-1933, EdUFSCar, 1996.

_________. **Universidade de São Paulo:** Escola de Engenharia de São Carlos, os primeiros tempos: 1948-1971. São Carlos, EdUFSCar, 2000.

BURGUIÈRE, André. **Dicionário das Ciências Históricas**. Trad. Henrique de Araujo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Trad. Alda Porto. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_________ (org.) **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_________. Cultura, Tradição, Educação. In GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim. (orgs.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EdUFU, 2007. p.13 – 22.

_________. **O Que é História Cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Nossa Senhora do Desterro.** Florianópolis: Lunardelli, 1979.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo - **Domínios da História**: ensaio de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Trad. Mariza Romero. 3ed, Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger, **A História cultural**: entre práticas e representações. Trad. Lisboa, DIFEL: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, Andrè. História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Nº 2, 1990. p. 177 – 229.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, Moral e Civismo na Educação Brasileira – 1931/97. In **VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana**, de Buenos Aires. Anais. Buenos Aires, 2007. I CD-ROM.

DUSSEL, Ines. Cuando las aparencias no engañan: uma historia comparada de los uniformes escolares em Argentina y Estados Unidos (siglos X1X-XX). Campinas**: Pro-Posições**, v.16, n. I (46), jan/abr., 2005, p. 65-86.

ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA – **Popular, erudita e folclórica**. Art Editora. Publifolha. 888 p. 2012.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço, escola e currículo. In ESCOLANO, A. e VIÑAO FRAGO, A. **Currículo, espaço e subjetividade.** A arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 19-57.

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas** – itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 193-211.

_________. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: EdUPF, 2000.

_________; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Revista da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – ANPED, p. 19 -34, n.14. maio/jun./jul./ago/ 2000. São Paulo. (Número Especial – 500 anos de Educação Escolar.

_________; VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p.139 -159, jan./abr., 2004.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise Crítica de Currículo – Um Olhar Sobre a Prática Pedagógica. **Revista Currículo sem Fronteiras On-line.** EUA, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, Papirus: 1993.

FONSECA, T.N.L. História da Educação e História Cultural. In VEIGA, C.G. & FONSECA, T.N.L. (orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRAGO, Antônio Viñao. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82. Set./dez. 1995.

_________. **Espacio y tempo, educación e historia**. Instituto Michoacano de Ciencias de La Educación. Cuadernos del Imced, 1996, p. 11.

FRATTARI NETO, Nicola José. **Educandário Espírita Ituiutabano**: Caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora. Ituiutaba, MG, 1958-1973. Uberlândia: EdUFU, Dissertação de Mestrado, 2009.

GATTI Jr., Décio. A pesquisa histórico-educacional sobre as instituições educacionais brasileiras: reflexões teórico-metodológicas. In **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**, I, 2000, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Paideia Sistemas; Horizonte de Eventos, 2000. 1 CD-ROM.

_________. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In GATTI Jr., Décio e ARAUJO, José Carlos Souza; (orgs.). **Novos temas em História da Educação brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2002. (Coleção memória da educação), p. 3–4.

_________. **A escrita escolar da História:** livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990). Bauru: Edusc: Uberlândia: EdUFU, 2004.

_________; PESSANHA, Eurize Caldas. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs). **História da educação em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. São Paulo: Autores Associados: Uberlândia: EdUFU, 2005. p. 91 – 104.

_________; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs). **História da educação em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. São Paulo: Autores Associados: Uberlândia: EdUFU, 2005.

_________. Estudo sobre as tendências atuais da pesquisa em história da educação: a temática da história das instituições escolares. In IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (orgs.). **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores.** Teresina: EdUFPI, 2006. p.31 – 46.

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil**: 1964/1985. Um estudo sobre a política educacional. Campinas: UNICAMP/FE, Tese de Doutorado, 1990.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

___________. **Mitos, emblemas, sinais:** Morfologia e História. Trad. Federico Cartti. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

___________. **A Micro-história e outros ensaios**. Lisboa/ Rio de Janeiro: DIFEL/ Editora Bertrand Brasil, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política.** 3ed, São Paulo: Cortez, 2005. (Questões de nossa época, n. 71).

GONÇALVES, Marlene; SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (orgs.). **Lembranças de professores e alunos mato-grossenses – 1920 – 1950**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

GONDRA, José. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

___________. (Org.). **Pesquisa em educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A Monografia nos Cursos de Graduação**. 3ed. Uberlândia: EdUFU, 2003.

JABUR, Ana Maria Ribeiro Tanajura. **Maçonaria e Educação**: A História da Fundação Educacional de Ituverava–SP. Centro Universitário Moura Lacerda. Dissertação de mestrado. 2010. Ribeirão Preto – SP.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Escola rural: história, memória e representações. **Cadernos de História da Educação,** n. 03, Uberlândia: EdUFU, p. 27 – 38, 2004.

MACHADO, Nilson José. **Educação:** Competência e Qualidade. São Paulo: Escrituras, 2009.

MAGALHÃES, Justino. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **História da Educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 67-72.

__________. **Contributo para a história das instituições educativas** – entre a memória e o arquivo. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 1999.

__________. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In SOUZA, C. e CATANI, D. (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 51-68.

__________. A História das instituições educacionais em perspectiva. In GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. São Paulo: Autores Associados: Uberlândia: EdUFU, 2005, p. 97-102.

MARQUES, Abimael Antunes. **Aprendizado Agrícola "Gustavo Dutra":** seu papel e importância no contexto agrícola de Mato Grosso (1943-1947), Cuiabá: UFMT/IE, Dissertação de Mestrado, 2005.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In SAVIANI, Dermeval et al. **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 31-38.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1994.

__________. Padres e artesãos: narradores itinerantes. In: **História oral:** Revista da Associação Brasileira de História Oral. São Paulo. v. 4, p. 39–54, 2001.

NEUVALD, Luciane. **O APRENDIZADO AGRÍCOLA "GUSTAVO DUTRA" NO PERÍODO POPULISTA E O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA DE MATO GROSSO (1943/1964)**. Dissertação de Mestrado, UFMT, 1997.

NEVES, Dimas Santana Souza. Poder e cultura escolar na Primeira República em Mato Grosso. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 13, jan/abr, p. 51 – 70, 2007.

OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alain Touraine. Editoria da versão brasileira, Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos. Trad. Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KERN DE ABREU, Vanessa; INÁCIO FILHO, Geraldo. A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – DOUTRINA, DISCIPLINA E PRÁTICA EDUCATIVA. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 24, p. 125-134, dez. 2006.

REIS, Rosinete Maria dos. **Palácios da Instrução**: institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Dissertação de Mestrado, 2003.

___________; SÁ, Nicanor Palhares. **Palácios da instrução:** institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910 -1927). Cuiabá: Central de Texto/EdUFMT, 2006. (Coleção coletânea educação e memória. v.3).

RIBEIRO, Ivanir. **Sem uniforme não entra**: o uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983). UDESC/FAED. Dissertação de mestrado. 2012.

SÁ, Elizabeth Figueiredo. **De criança a aluno:** as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910 – 1927). Cuiabá: EdUFMT: 2007.

SÁ, Nicanor Palhares. Estrutura da produção da história da educação na região Centro- Oeste. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá: EdUFMT, v.14, n. 2 (jul-dez), p. 113 -129, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMUEL, Rafhael. História Local e História Oral. Trad. Zena Winona Eisenberg**. Revista Brasileira de História.** São Paulo. V. 9, n. 19, p. 219-243, set.89/fev.90.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In SAVIANI, Dermeval et al. **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção Memória da educação), p. 75 -94.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

__________. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção Memória da educação), p. 3 – 30.

SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. **Escola Normal de Cuiabá:** história da formação de professores em Mato Grosso (1910-1916). Cuiabá: Central de Texto/EdUFMT, 2006. (Coleção coletânea educação e memória. vol.2).

SILVA, Katiene Nogueira da. Criança calçada, criança sadia!: **sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2006, São Paulo.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães: **Ensinar história no século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza. **O processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930 -1960).** Cuiabá: Central de Texto/EdUFMT, 2006. (Coleção coletânea educação e memória. vol.4).

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira**. Luzes e sombras:** modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870 – 1889). Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

__________. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá, Entrelinhas, 2002.

SOARES, Lindamar Etelvino Santos. **ESCOLA DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA "GUSTAVO DUTRA":** O poder disciplinar no contexto do ensino agrícola de Mato Grosso (1947-1956). Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SOUZA, Marlene Flores de. **A história das ideias educacionais na Província de Mato Grosso:** o discurso da Nação/Paraíso. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SOUZA, Rosa F. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

_________; VALDEMARIN, Vera Teresa. (orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

_________. Lições da escola primária. In SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea). p. 9 – 58.

_________; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares:** cultura escolar primária e socialização da infância no Brasil. (1893 -1971). Campinas: Mercado Aberto, 2006, p. 21-56.

_________. Vestígios da cultura material escolar. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas: Autores Associados, nº 14, maio/ago, p. 11-14, 2007.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 63-106, (Coleção educação contemporânea).

VIDAL, D. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. (orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

__________; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

__________ (org.) **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

__________. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In SAVIANI, Dermeval et al. **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção Memória da educação). p. 59 – 74.

WERNECK DA SILVA, J. G. **A deformação da história ou para não esquecer.** Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 55.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

YANAGUITA, Adriana Inácio. Financiamento da educação no Brasil (1990-2010): **impactos no padrão de gestão do ensino fundamental**. Tese de Doutorado em Educação–Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013, Marília.

VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. VI Uberlândia, 17 – 20 abril 2006. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO CORPO DOCENTE

Corpo Docente

Nome:

Período em que trabalhou no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra:

1. Você se lembra de algum fato político que tenha acontecido no período de 1968 a 1974? Por exemplo:

a. perseguição a algum servidor;
b. demissão de algum servidor;
c. demissão de algum professor;
d. expulsão de algum aluno;
e. proibição de algum livro na instituição.

2. Nos cultos cívicos que existiam na escola, falava-se muito no Regime Militar?
3. Você desconfiava que poderia haver alguém a serviço da ditadura na instituição?
4. O uniforme era exigido na instituição?
5. Como eram conduzidas as aulas de Educação Moral e Cívica?
6. Os direitos dos alunos eram respeitados?
7. Por que o Grêmio Estudantil acabou? E como foram criados os Centros Cívicos?
8. A disciplina era muito rígida?
9. Como se davam as sanções disciplinares?
10. Nesse período você se sentiu perseguido ou vigiado na instituição? Se sentiu, como você reagiu a isto?

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO CORPO DISCENTE

Corpo Discente

Nome:

Período em que estudou no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra:

1. Você se lembra de algum fato político que tenha acontecido no período em que estudou na instituição? Por exemplo:

a. perseguição a algum servidor;

b. demissão de algum servidor;

c. demissão de algum professor;

d. expulsão de algum aluno;

e. proibição de algum livro na instituição.

2. Nos cultos cívicos que existiam na escola, falava-se muito no Regime Militar?

3. Você desconfiava que poderia haver alguém a serviço da ditadura na instituição?

4. O uniforme era exigido na instituição?

5. Como eram conduzidas as aulas de Educação Moral e Cívica?

6. Os direitos dos alunos eram respeitados?

7. Por que o Grêmio Estudantil acabou? E como foram criados os Centros Cívicos?

8. A disciplina era muito rígida?

9. Como se davam as sanções disciplinares?

10. Nesse período você se sentiu perseguido ou vigiado na instituição? Se sentiu, como você reagiu a isto?

ABIMAEL ANTUNES MARQUES - Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1984) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2004). Atualmente é Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, Campus São Vicente, atuando no ensino médio e superior. É Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, Produção Textual e Português Instrumental. Atua, também, nos seguintes temas: Mato Grosso, Educação Profissional, História da Educação, História das Instituições Educacionais, Cultura Escolar e Ensino Agrícola. É autor do livro O Aprendizado Agrícola de Mato Grosso - O Empirismo e a Tecnologia. É presidente da Associação dos Ex-Alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, Campus São Vicente - AEAIFMT.

GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA – MT: 1969 A 1974:

Tempos e espaços

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2023

GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA – MT: 1969 A 1974:

Tempos e espaços

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2023